



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
KARINA INÊS PALUDO



**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB A ÓTICA DO SISTEMA TEÓRICO
DA AFETIVIDADE AMPLIADA: RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E RESILIÊNCIA**

CURITIBA
2013

KARINA INÊS PALUDO

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB A ÓTICA DO SISTEMA TEÓRICO
DA AFETIVIDADE AMPLIADA: RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E RESILIÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helga Loos-Sant'Ana

CURITIBA

2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Paludo, Karina Inês

Altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada : relações entre identidade e resiliência / Karina Inês Paludo – Curitiba, 2013.
242 f.

Orientadora: Profª. Drª. Helga Loos-Sant'Ana
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

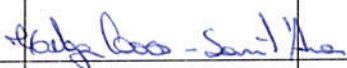


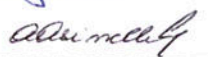
1. Superdotados - Identidade. 2. Alteridade. 3. Afetividade.
4. Adolescentes superdotados. I. Título.

CDD 371.95

PARECER

Defesa de Dissertação de **KARINA INÊS PALUDO** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR^a HELGA LOOS-SANT'ANA, DR^a ANGELA MÁGDA RODRIGUES VIRGOLIM (Por Skype), DR. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON (Por Parecer) e DR^a ARACI ASINELLI DA LUZ, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB A ÓTICA DA TEORIA DA AFETIVIDADE AMPLIADA: RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E RESILIÊNCIA"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a HELGA LOOS-SANT'ANA		APROVADA
DR ^a ANGELA MÁGDA RODRIGUES VIRGOLIM (Por Skype)		APROVADA
DR. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON (Por Parecer)		APROVADA
DR ^a ARACI ASINELLI DA LUZ		Aprovada

Curitiba, 25 de março de 2013.



Profª Drª Mônica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Mônica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750



Aos meus pais, Iracema e Adelar Paludo.

Agradecimentos

Fazer pesquisa científica é uma aventura que vai do fascínio ao delírio. Fascínio porque quanto mais se adentra a investigação, mais apaixonante se torna; delírio porque dentro desse cenário, muitas dificuldades se apresentam.

Experimentei essa aventura ao realizar a presente pesquisa, foram muitos os momentos de fascínio, de entusiasmo, de produção de ideias; entretanto, muitas dificuldades apareceram no meio do caminho, o que faz com que em cada linha escrita nesse trabalho, perpassasse meu potencial de resiliência, o que permitiu a resistência à insegurança e ao desafio de fazer pesquisa dessa natureza. Algumas pessoas foram especialmente importantes nesse processo, motivo pelo qual preciso lembrar-me de cada uma nesse momento e apresentar minha gratidão.

Início meus agradecimentos por aqueles que são os responsáveis por eu estar aqui e aonde ainda chegarei. Meus pais, *Adelar e Iracema Paludo*, pelo exemplo de determinação, coragem e apoio incondicional.

À minha querida orientadora, *Dr^a. Helga Loos-Sant'Ana*, antes de tudo por ter me permitido defender o que realmente acredito, propiciando assim, um olhar para além da dimensão acadêmica, o que me faz um ser humano melhor. Além disso, por ter acreditado e confiado a mim um trabalho de tal complexidade.

Em especial aos professores, leitores fundamentais, *Dr^a. Angela Virgolim*, *Dr^a. Araci Asinelli-Luz*, *Dr^a. Tamara Valente* e *Dr^o. Miguel Chacon*, pela pronta disposição, carinho em avaliar a pesquisa e pelas importantes contribuições.

À professora *Ângela*, quem admiro por me ensinar que quanto mais conhecimento, mais humilde se deve ser.

À professora *Tamara*, por ter me lançado um olhar diferente, talvez ela não saiba disso, mas que marcou e despertou-me. Além disso, por ser minha referência de comprometimento, seriedade e pontualidade.

À professora *Araci*, pelo desafio lançado, motivo pelo qual me impulsionou ainda mais para realização dessa pesquisa. Ainda, por ter acreditado no meu potencial e ver o que tem de melhor em mim.

Ao Professor *Miguel*, pessoa pela qual não tenho apenas respeito profissional, mas antes disso, como ser humano. Há pessoas que não se precisa conhecer por anos para saber o quão bom é o coração. Do mesmo modo, pela

valorização me dispendida desde a primeira fala que proferi e, até hoje acreditar em minhas possibilidades de realização.

Ao *René Simonato Sant'Ana-Loos* pelas discussões e significativas contribuições.

Aos meus muitos amigos, os que ficaram fisicamente longe pela mudança de cidade e, os de perto: *Ana Julia Kloeppel, Consuelo de Almeida, Ivanir Gomes, Fernanda Fadel e Mariana Fadel*.

A *Filipe Agostinho*, pela discussão de ideias e auxílio com a arte gráfica deste trabalho.

A *Kéren-Hapuque Marins e Sonia Marins* pelo grande carinho e acolhimento.

À *Paula Sakaguti*, pelos esforços dispendidos no atendimento às pessoas com altas habilidades/superdotação, comprometimento com a área e, ainda, pelo apoio, carinho e incentivo me concedido.

Aos professores da linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, pela contribuição para minha formação enquanto pesquisadora e ao desenvolvimento da presente pesquisa.

A todos os funcionários do PPGE, e em especial à *Cinthya*, sempre prontos para atender e dar soluções aos problemas. Também por nunca me receber sem um sorriso.

À *Cris*, ex-funcionária do PPGE, por ter me fornecido a atenção e o suporte que necessitei.

Aos colegas de mestrado que, de forma direta ou indireta, foram importantes nesse processo de construção.

Ao *Grupo de Pesquisa Mentorial*, cito em especial *Bartira Trancoso*, pelos momentos de reflexão e crescimento.

À *Secretaria Municipal de Educação de Curitiba*, pela autorização para realizar a pesquisa em uma de suas instituições educacionais e, em especial aos coordenadores da Sala de Recursos, que acolheram a pesquisa com muito carinho e entusiasmo.

Com muito carinho aos *adolescentes participantes da pesquisa*, pela disposição em participar dos encontros. Mais ainda, por terem contribuído para que eu me libertasse de tantos mitos.

E por fim, mas não menos importante, agradeço a *Deus*, meu amor maior. Pelo potencial me concedido, por acreditar em mim em tempos que nem eu mesma

acreditava, por ser meu principal fator de proteção e me livrar dos delírios que se apresentam na trama do viver.

***“[...] porque o ser é inteligível é que
existe humanidade”
(LÉVINAS, 2009, p. 23).***



RESUMO

O desenvolvimento humano possui muitos aspectos comuns, isto é, que ocorrem de forma semelhante entre as pessoas, e é por meio deles que os indivíduos se caracterizam como “seres humanos”. Entretanto, outros aspectos deste mesmo desenvolvimento se desenham de forma diferente para cada pessoa, culminando em uma identidade, que se diferencia de outras identidades. O presente estudo voltou sua atenção para a identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação ou *identidade superdotado*, como se optou por denominar. O indivíduo com altas habilidades/superdotação caracteriza-se, basicamente, por sua capacidade acima da média (intelectualmente ou em outra área) e precocidade. Para subsidiar a pesquisa, utilizou-se como base teórico-metodológica principal o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada - STAA, que explica o desenvolvimento humano através da análise inter-relacional de quatro dimensões, as quais são representadas por quatro categorias principais: identidade (dimensão configurativa), *self* (dimensão recursiva), alteridade (dimensão moduladora) e resiliência (dimensão criativa). A partir deste modelo, buscou-se investigar a constituição da *identidade superdotado* e o papel da resiliência nesse processo. Tomou-se como hipótese que o *feedback* do “outro” sobre a *identidade superdotado* tem implicações significativas para a aceitação ou a rejeição daquele que a possui. Além disso, a dimensão criativa – representada pela resiliência –, por ser um conjunto de processos responsável pela criação de recursos psicológicos e disponibilização destes ao *self* e à identidade, exerce especial influência no desenvolvimento do sujeito com altas habilidades/superdotação. Como caminho metodológico para o estudo empírico, utilizou-se do enfoque misto, por meio da aplicação de escalas psicológicas, uma entrevista semiestruturada e a aplicação do instrumento “expressões incompletas”. Os participantes foram onze adolescentes com altas habilidades/superdotação, entre 11 e 15 anos, atendidos no horário contrário ao do ensino regular, na sala de recursos de uma escola pública estadual localizada no município de Curitiba (PR), região sul do Brasil. Realizou-se uma análise integrativa, combinando os dados quantitativos com aqueles qualitativos, oriundos dos instrumentos individuais. Em função dos resultados obtidos, entende-se que a maneira como a *identidade superdotado* é compreendida exerce influência direta sobre a aceitação ou rejeição da mesma por parte do sujeito, reiterando-se, assim, a importância das relações em que predomine a alteridade, a presença da afetividade e reciprocidade, para um profícuo desenvolvimento da pessoa com altas habilidades/superdotação. Sobre a resiliência, observou-se que os participantes da presente amostra fazem um uso acentuado da capacidade de resiliência e, como resultante deste processo, geram um maior número de recursos e mais qualificados –tornados visíveis por sua precocidade e capacidade acima da média. Por fim, ressalta-se a necessidade de fluidez entre as dimensões para um desenvolvimento humano saudável.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação; Sistema Teórico da Afetividade Ampliada; Identidade; Resiliência; Alteridade; Adolescência.

ABSTRACT

Human development has several aspects which happen similarly among different people, and it is through these aspects that individuals are characterized as “human beings”. However, other aspects of this same development occur differently for each person, resulting in an identity, which is different from other identities. The current study focuses on highly skilled / gifted individuals, or *gifted identity* – the selected designation. The defining characteristics of a highly skilled / gifted individual are, essentially, their above average abilities (intellectually or in other areas) and their precocity. The chosen theoretical-methodological background was the Theory of Extended Affectivity (TEA), which explains human development through four main categories: identity (configurative dimension), *self* (recursive dimension), alterity (modulating dimension), and resilience (creative dimension). Starting with this model, the goal was to investigate the constitution of the *gifted identity*, and the role of resilience in this process. It was hypothesized that the “other” person’s feedback about the *gifted identity* has important implications towards its acceptance or rejection by the gifted individual. Furthermore, the creative dimension – represented by resilience -, by being a group of processes responsible for creating psychological resources and supplying them to the *self* and identity, exerts special influence over the development of the highly skilled / gifted individual. The methodology for the empirical study was a mixed approach, by employing psychological scales, a semi-structured interview, and the instrument “incomplete expressions”. The subjects were eleven highly skilled / gifted teenagers, aged 11-15, who were attended in the resource room of a public state school in the city of Curitiba (PR - South Brazil). We performed an integrative analysis, combining the qualitative and quantitative data obtained through each individual instrument. The results suggest that the manner in which the *gifted identity* is perceived exerts direct influence over the acceptance or rejection of that identity by the gifted individual. Such results enforce the importance of alterity-driven relations, and the presence of affectivity and reciprocity, providing for a beneficial development of the highly skilled / gifted person. Regarding resilience, it was observed that the participants of the current sample displayed strengthened usage of resilience capabilities, resulting in a higher amount and quality of resources – emphasized by their precocity and above-average capacity. Finally, the fluidity among dimensions is reaffirmed as necessary for a healthy human development.

Keywords: High skill, gifted children, Theory of Extended Affectivity, Identity, Resilience, Alterity, Adolescence.

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (1989 – 2011)	25
QUADRO 2 - PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O CONSTRUCTO AFETIVIDADE (2003 – 2012)	40
QUADRO 3 - RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES E IDADE	114
QUADRO 4 - DIMENSÕES AFERIDAS PELA ESCALA PIERS-HARRIS DE AUTOCONCEITO, ITENS E ESCORES MÍNIMO E MÁXIMO	116
QUADRO 5 - DIMENSÕES AFERIDAS PELO ICCAC E ITENS QUE AS CORRESPONDEM	118
QUADRO 6 - ESCALA DE RESILIÊNCIA E DIMENSÕES AVALIADAS.	121
QUADRO 7 - ITENS ALTERADOS DO ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	126
QUADRO 8 - CLASSIFICAÇÃO DOS ESCORES OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NAS ESCALAS PSICOLÓGICAS UTILIZADAS	129
QUADRO 9 - ESCORE GERAL E ESPECÍFICO POR DIMENSÕES DA ESCALA DE AUTOCONCEITO POR PARTICIPANTE.....	130
QUADRO 10 – ESCORES OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NA ESCALA DE AUTOESTIMA.....	136
QUADRO 11 - ESCORES OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NO INSTRUMENTO ICCAC.....	138
QUADRO 12 – ESCORES TOTAL E ESPECÍFICOS POR DIMENSÕES DA ESCALA DE RESILIÊNCIA OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES.....	142
QUADRO 13 - RESUMO DAS ESCALAS APLICADAS COM BASE NOS ESCORES TOTAIS DOS PARTICIPANTES	144
QUADRO 14 - CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES CONFORME SEUS ESCORES TOTAIS NAS ESCALAS APLICADAS	145

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- DIAGRAMA REPRESENTATIVO DO SISTEMA DE COMPETÊNCIA (SKINNER, 1995)	65
FIGURA 2 - TIPOS DE CRENÇAS DE CONTROLE (SKINNER, 1995)	66
FIGURA 3 - DIMENSÕES DO SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA(STAA) E SUAS RESPECTIVAS CATEGORIAS MAIS REPRESENTATIVAS.....	96
FIGURA 4 - GRÁFICO REPRESENTATIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NA ESCALA DE AUTOCONCEITO	130
FIGURA 5 - GRÁFICO REPRESENTATIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NA ESCALA DE AUTOESTIMA.....	136
FIGURA 6 - GRÁFICO REPRESENTATIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NA ESCALA DE RESILIÊNCIA.....	142
FIGURA 7 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS BLOCOS E EIXOS DE ANÁLISE QUE ORIENTAM A ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS QUALITATIVOS.....	155
FIGURA 8 - BLOCO PERCEPÇÃO DE SI MESMO: <i>IDENTIDADE SUPERDOTADO</i> E EIXOS DIMENSÃO CONFIGURATIVA E DIMENSÃO RECURSIVA	157
FIGURA 9 - DINÂMICA DE INTERAÇÕES QUE ALIMENTAM A DIMENSÃO CONFIGURATIVA, CUJO PRINCIPAL COMPONENTE É A IDENTIDADE	166
FIGURA 10 - BLOCO PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA E REDE DE APOIO SOCIAL: EIXO DIMENSÃO MODULADORA	167
FIGURA 11 - DINÂMICA DE INTERAÇÕES QUE SÃO AFETADAS PELA DIMENSÃO MODULADORA, CUJO PRINCIPAL COMPONENTE É A ALTERIDADE	169
FIGURA 12 - BLOCO RESILIÊNCIA E EIXO DIMENSÃO CRIATIVA	176
FIGURA 13 - DINÂMICA DE INTERAÇÕES QUE SÃO AFETADAS PELA DIMENSÃO CRIATIVA, CUJO PRINCIPAL COMPONENTE É A RESILIÊNCIA....	178

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO	14
1.1 INTRODUÇÃO.....	14
1.2 JUSTIFICATIVA.....	19
1.3 ABORDAGEM DO PROBLEMA	20
1.4 PRESSUPOSTOS	21
1.5 OBJETIVOS.....	22
1.5.1 Objetivo Geral.....	22
1.5.2 Objetivos Específicos.....	22
1.6 CONSTRUCTOS DE ANÁLISE	22
CAPÍTULO 2 ESTADO DA ARTE DOS CONSTRUCTOS DE ANÁLISE	24
2.1 PRIMEIRO CONSTRUCTO - DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DE URIE BRONFENBRENNER	28
2.2 SEGUNDO CONSTRUCTO – INTELIGÊNCIA: SUBSÍDIOS DE JEAN PIAGET	32
2.3 TERCEIRO CONSTRUCTO-ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PERSPECTIVA DE JOSEPH RENZULLI.....	34
2.4 QUARTO CONSTRUCTO - AFETIVIDADE.....	39
2.4.1 Desenvolvimento emocional da pessoa com altas habilidades/superdotação	45
2.5 QUINTO CONSTRUCTO – IDENTIDADE	48
2.6 SEXTO CONSTRUCTO – SELF E CRENÇAS AUTORREFERENCIADAS.....	56
2.6.1 Autoconceito	57
2.6.2 Autoestima.....	61
2.6.3 Crenças de controle, agência e competência.....	63
2.6.4 Relações entre crenças autorreferenciadas (autoconceito, autoestima e crenças de controle) e Altas Habilidades/Superdotação.....	67
2.7 SÉTIMO CONSTRUCTO - ALTERIDADE	72
2.7.1 Alteridade e Altas Habilidades/Superdotação	77
2.8 OITAVO CONSTRUCTO – RESILIÊNCIA E <i>COPING</i>	78
2.8.1 Resiliência e altas habilidades/superdotação	82
2.8.2 Resiliência e Coping	86
CAPÍTULO 3 SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA (STAA).....	94
3.1 SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA: A QUALIDADE DAS INTERAÇÕES EM FOCO	94
3.2 A CONSTITUIÇÃO DA PSIQUE – IDENTIDADE: DIMENSÃO CONFIGURATIVA.....	98
3.3 A CONSTITUIÇÃO DA PSIQUE – <i>SELF</i> : DIMENSÃO RECURSIVA	100

3.4 A CONSTITUIÇÃO DA PSIQUE – ALTERIDADE: DIMENSÃO MODULADORA.....	102
3.5 A CONSTITUIÇÃO DA PSIQUE – RESILIÊNCIA: DIMENSÃO CRIATIVA	104
CAPÍTULO 4 CAPÍTULO IV: DESENHO METODOLÓGICO.....	110
4.1 CONDUTA ÉTICA DA PESQUISA	111
4.2 CAMPO DE ESTUDO.....	112
4.3 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	112
4.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	114
4.4.1 Escala Piers-Harris de Autoconceito.....	115
4.4.2 Escala Rosenberg de Autoestima.....	116
4.4.3 Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (ICCAC)	117
4.4.4 Escala de Resiliência	119
4.4.5 Entrevista semiestruturada e “Expressões incompletas”.....	122
4.5 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	123
4.6 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO-PILOTO.....	124
CAPÍTULO 5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	128
5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS PELAS ESCALAS PSICOLÓGICAS	128
5.1.1 Escala Piers-Harris de Autoconceito.....	129
5.1.1 Escala Rosenberg de Autoestima.....	135
5.1.2 Inventário de crenças de controle, agência e competência – ICCAC..	137
5.1.3 Escala de Resiliência	141
5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: CRENÇAS AUTORREFERENCIADAS, RESILIÊNCIA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	144
5.3 APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS QUALITATIVOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E “EXPRESSÕES INCOMPLETAS”.....	153
CAPÍTULO 6 CAPÍTULO VI: CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS.....	197

CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO

Este capítulo traz a apresentação da presente pesquisa, à medida que expõe ao leitor o problema, objetivos e hipóteses da pesquisa.

1.1 INTRODUÇÃO

Milhares de seres humanos passaram pelo planeta nos últimos séculos; contudo, alguns poucos deixaram vestígios reconhecidos para além de seu contexto próximo, devido à grandiosidade e qualidade de produções, exercendo profundas influências e benefícios à vida da espécie. A humanidade se beneficia dos feitos desses sujeitos; entretanto, não raramente, dúvidas acerca de suas contribuições emergem, quando não são explicitamente rejeitadas. Mesmo quando reconhecidas suas contribuições, uma busca por pontos vulneráveis e por motivos para depreciá-los é encetada para obscurecer seus feitos.

Vê-se, assim, uma relação de ‘amor-ódio’, típica do contato com o que, por conceitos preconcebidos, constitui algo ‘fora do padrão’. Essa conjuntura parece não se limitar aos sujeitos com desempenhos excepcionais, já que parece ser um *continuum* na vida de qualquer ser que se destaque em alguma área.

Desse modo, são referenciadas aqui as pessoas com altas habilidades/superdotação¹, isto é, aquelas que possuem um potencial superior em qualquer área do conhecimento quando comparado com pares da mesma faixa etária (ALENCAR; FLEITH, 2001). A referida relação de ‘amor-ódio’ está igualmente presente na esfera social e política. Observa-se que a maioria das sociedades, apesar de reconhecer os potenciais humanos que se destacam em seu meio, acaba despendendo recursos em um número incomparavelmente maior para sujeitos com dificuldades de aprendizagem em arbitrariedade àqueles com potenciais superiores (GAMA, 2006).

¹Ao se referir aos sujeitos com potencial acima da média, a Política Nacional Brasileira (BRASIL, 2008) utiliza o termo ‘altas habilidades/superdotação’, o que justifica a adoção desse termo na presente oportunidade. Cabe destacar, ainda, que no decorrer do texto se substituirá pela sigla AH/S. Além disso, em alguns momentos se usa o termo ‘superdotado’ amparado na definição brasileira.

Diante das problemáticas encontradas na sociedade contemporânea, ações efetivas desencadeadas por boas ideias fazem-se emergenciais, já que noções preconcebidas não têm resolvido os anseios sociais.

Pergunta-se, então: quem é capaz de elaborar tais ideias, se não um ser inteligente? Acredita-se que todo ser humano é um ser inteligente (PIAGET, 1977), sendo imperativa a combinação das inteligências, em diferentes níveis, no sentido de caminhar para atender/superar as demandas sociais. Contudo, há de se reconhecer a presença de pessoas com um potencial de inteligência superior, uma sensibilidade mais exacerbada. Fala-se, assim, das pessoas com AH/S.

Pressupõe-se que esses sujeitos têm em si a possibilidade de oferecer importantes contribuições à humanidade, tendo em vista sua capacidade criativa para visualizar e propor soluções, a partir de diferentes e múltiplos ângulos, potencial próprio de uma sensibilidade mais acentuada. Constata-se, no entanto, que esta posição não é facilmente aceita. Novamente, traz-se a hipótese da relação ‘amor-ódio’/ ‘admiração-rejeição’ aos sujeitos com AH/S. De tal modo, cabe a pergunta: será que a superdotação ou a evidência e/ou destaque que a expressão dessa identidade propicia é algo que todos perseguem (assumidamente ou não) e, como não a atingem, por motivos biológicos e/ou ambientais, o comportamento ambivalente, que vai do fascínio ao antagonismo, ora se ama tais sujeitos, ora se odeia, é desencadeado? Essa questão se faz como um ponto a ser refletido sem a pretensão de respondê-la nesta oportunidade.

Esta análise remete à particularidade do ser, sua individualidade, identidade. Os seres humanos se diferem entre si, tanto por fatores biológicos quanto por experiências vividas. A diversidade, nesse sentido, é inegável, o que permite revogar o lema social “somos todos iguais”. É a diversidade que possibilita dissertar sobre uma identidade diferenciada, a *identidade superdotado*².

A identidade é produto e produtor (CIAMPA, 2005), isto é, resulta das inúmeras interações que o ser estabelece, mas possui também uma capacidade constitutiva e autogeradora, o que permite inferir que ao mesmo tempo em que o desenvolvendo é constituído. As características que compõem sua identidade atuam nas relações sociais no sentido de provocar uma dada resposta no “outro” com

²*Identidade superdotado* versa sobre um termo cunhado pela autora da presente pesquisa, para se referir à pessoa com altas habilidades/superdotação, sobretudo com o intuito de demarcar esse sujeito dentro da conjuntura social. Além disso, usa-se no decorrer do texto a nomenclatura superdotado por ser a forma como a maioria dos participantes da pesquisa se reconhecem.

quem se está em interação, isso devido à influência mútua e ao movimento dinâmico e dialético característico das trocas.

Neste raciocínio, a *identidade superdotado*, como uma identidade diferenciada, é constituída na inter-relação dos fatores biológicos, psicológicos e sociais do ser, ao passo que sua condição de ser superdotado tem influência no processo de desenvolvimento e no estabelecimento de relações.

Reconhece-se a multiplicidade de identidades e a importância de cada uma no conjunto da sociedade, o que possibilita argumentar sobre o papel social da pessoa com AH/S no mundo. Se existe, não é à toa. Considera-se, como já explanado, que determinadas demandas sociais não podem ser solucionadas por respostas já conhecidas, o que requer novas ideias, novos ângulos de visão, enfim, pessoas, figuras sociais, que empreendam tal esforço. Mesmo entendendo que todos os sujeitos atuam no sentido de manter e/ou modificar uma sociedade, infere-se que o potencial maior para trazer soluções sociais está na *identidade superdotado*; logo, seu papel social é o de trazer novas respostas.

Assim sendo, em vez de se ignorar essa identidade, é necessário compreendê-la e investir no seu desenvolvimento, já que o resultado não será apenas a evolução ontogenética, mas também filogenética. Em outras palavras, a *identidade superdotado* é necessária para a permanência da espécie. Contudo, constata-se que essa é uma população negligenciada, uma identidade muitas vezes negada, talvez pela relação 'amor/ódio', o que acarreta noções equivocadas que permeiam a área, utilizadas como justificativa para não aceitá-la.

Como evidência científica sobre a importância da pessoa com aH/S para a permanência e melhoria da espécie humana tem-se a Teoria da Evolução de Darwin, quando destaca que justamente os indivíduos que trazem novas soluções ou formas de adaptação aos problemas vivenciados pela espécie é que impulsionam sua sobrevivência:

Uma das virtudes de A Origem das Espécies é a coragem com que Darwin enfrentou as dificuldades que foram levantadas por sua teoria da descendência com modificação por meio da Seleção Natural. Sabendo-se que a biologia evolutiva não faz uso de provas, nas quais a química e a fisiologia se baseiam, é ainda, até certo ponto, considerada como uma ciência dedutiva, e a leitura de A Origem das Espécies nos impressiona com o imenso trabalho realizado por Darwin, ao reunir os fatos e as observações que explicam a sua teoria. A teoria de Darwin tem grandeza e harmonia porque explica muita coisa, de maneira compacta, e não nos surpreende que o

status de evolução por seleção Natural tenha sido tantas vezes comparado à teoria da gravitação universal de Newton, que recorre simultaneamente à queda de uma maçã, ao movimento das marés e à órbita de um planeta ao redor do Sol. (DARWIN, 2006, Prefácio, p. 16).

Embora se possam apontar avanços na investigação sobre as pessoas com altas habilidades/superdotação, observa-se uma grande carência de estudos envolvendo algumas facetas importantes que constituem esses sujeitos (COSTA, 2000; PERAINO, 2007; CHAGAS, 2008; PELLEGRINO, 2008; CARDOSO, 2009; MONTE, 2009; MOREIRA, 2005; CORREIA, 2011). Nisso se inclui a *identidade* do sujeito com AH/S. Quando se buscam na literatura análises sobre esse constructo, depara-se frequentemente com listas de características comumente encontradas nessa população; porém, pouco se esclarece acerca de *quem é* o sujeito com AH/S e como ele se desenvolve. Outro problema recorrente é a pouca clareza no entendimento do termo ‘identidade’ – e isso se aplica aos estudos sobre o desenvolvimento humano em geral, não somente à área da superdotação. Ora se confunde identidade com personalidade, ora com *self*, ora com subjetividade, o que evoca uma dificuldade no tratamento dos termos.

Diante desse contexto, a presente proposta de investigação versa sobre um estudo científico referente à identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação, a partir da diferenciação e explanação a respeito da identidade e *self* apresentada pelo atual *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a, 2013b). O Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA) se configura fruto de um empenho conjunto de dois autores brasileiros: René Simonato Sant’Ana-Loos e Helga Loos-Sant’Ana. A base principal de argumentos do sistema teórico encontra-se em fase de acabamento e de produção de material para publicação. No entanto, com a autorização e participação dos autores, antecipam-se aqui certos pontos que se mostram significativos para auxiliar em uma melhor compreensão da problemática em estudo no presente trabalho.

A partir de tal perspectiva teórica, presume-se que a constituição da psique de uma pessoa envolve um conjunto de processos obtidos por meio da interrelação dos fatores intra e interpsíquicos do sujeito, no qual se revestem de enorme importância as relações de alteridade, isto é, as interações interacionais qualitativas desde a mais tenra idade do ser. Isso porque se se mantiver como ponto de referência não o

próprio sujeito, nem o “outro”, mas a qualidade das interações estabelecidas entre eles (sempre em busca do melhor equilíbrio e harmonia possíveis), a interação permitirá que o sujeito “se expanda” a partir das referências deste outro, agregando novas marcas que poderão ser ressignificadas e incorporadas em suas próprias referências (crenças sobre si e sobre o mundo, que constituem o seu *self*). Tais referências, por sua vez, proverão sua identidade (sua interface de comunicação com o mundo).

Nesse sentido, o desenvolvimento humano pressupõe desenvolver recursos de variados tipos que serão armazenados e gerenciados pelo *self*, sendo requeridos pela identidade quando o indivíduo novamente se depara com o outro em uma nova interação, formando um círculo que se retroalimenta. Infere-se que as marcas que ficam impregnadas no sujeito a partir da relação vivenciada com o outro (sendo este outro qualquer “outro”, não necessariamente outra pessoa) são ressignificadas e transformadas em recursos por meio da *resiliência* - atividade psíquica que explora novas possibilidades de ser e de agir - envolvendo (re)criação e adaptação, diante de situações que exigem novas soluções. Assume-se, desse modo, a concepção de desenvolvimento humano apresentada pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada -STAA, como eixo norteador principal do presente trabalho, por se acreditar que a tese apresentada por essa concepção permite uma análise dialética e coerente do ser inserido numa dada realidade.

O estudo em questão busca investigar a constituição da *identidade superdotado* e o papel da resiliência na constituição do ser, conforme o modelo acima exposto. Isto porque se acredita que a identidade *superdotado* exerce influência no estabelecimento e continuidade das relações sociais bem como na composição do “si mesmo”. Infere-se sobre o papel da resiliência por ser o mecanismo responsável por (re)criar recursos, o que pode ter relação com a precocidade e capacidade acima da média, características encontradas em alguns perfis de pessoas com AH/S.

Reitera-se que a constituição da identidade do sujeito é um processo de *afetividade*, entendida em seu sentido mais ampliado: cada ser afeta e é afetado pelo mundo; assim, *afetamentos* ocorrem, marcas são deixadas, desenhando o desenvolvimento da pessoa.

1.2 JUSTIFICATIVA

O interesse pelo estudo sobre as altas habilidades/superdotação iniciou-se ainda no primeiro ano da graduação em Pedagogia da autora deste texto, primeiramente por curiosidade, visto o seu total desconhecimento acerca da área.

Em um segundo momento, a investigação começou a tomar corpo por representar um grande desafio, na medida em que, até então, não se havia realizado estudos acerca da superdotação naquela universidade e região e também porque não se tinha professores pesquisadores da temática para orientar.

Cogitou-se, inclusive, a possibilidade de desistência da temática devido às dificuldades apresentadas. Mas, nem tudo estava perdido! Eis que apareceu um ser bom que acreditou e apostou na pesquisa!

Posteriormente, uma fúria interior não permitia o abandono do estudo pela crescente preocupação e angústia que cresceram de forma espantosa, culminando inúmeras vezes em insônia, ao pensar nos potenciais que estavam sendo abafados e mutilados pela escola. Assim, acredita-se que a pesquisa científica e dedicação à área seriam formas de contribuição para nutrir e desenvolver potenciais, mesmo inseridos num sistema insano.

Diante do explanado, a investigação acerca da construção da identidade deste ser reveste-se de importância, visto que é pelo conhecimento de quem é o superdotado e como constitui a *identidade superdotado*, que intervenções mais efetivas poderão ser realizadas. Nas palavras de Lévinas (2009, p. 23): “pensar não é mais contemplar, mas engajar-se [...]”. Assim não se pode apenas assistir à situação atual que ignora a identidade do indivíduo com AH/S. É imperativo o dispêndio de atenção para o sujeito que aprende, sem o qual o ato de aprender se torna estéril.

Sabe-se do desafio de se empreender o presente estudo, mais ainda o de propor novas hipóteses e categorias de análise devido à existência de conceitos rígidos e conformistas ramificados na ciência e na sociedade. Por isso mesmo, busca-se aqui chegar a uma perspectiva sistêmica e complexa na busca da superação de dicotomias, preconceitos e resistências, visualizando, em última instância, uma educação de qualidade, pautada em seu objetivo principal que é (ou

deveria ser!) a formação de pessoas virtuosas³.

Essa investigação é levada a cabo porque se acredita na importância da constituição ontológica da pessoa com A/S. A educação, ao cumprir uma de suas funções – que é suscitar nos educandos a admiração pelo conhecimento, o desejo de saber mais –, pode mudar a vida dos sujeitos com AH/S. Pessoas hoje desacreditadas podem ter o potencial identificado e desenvolvido, tornando-se propensas a feitos grandiosos e, acima de tudo, tendo a probabilidade de serem mais felizes.

1.3 ABORDAGEM DO PROBLEMA

A interrelação dos aspectos intra e interpessoais do sujeito configuram uma individualidade, uma identidade (que o iguala dentro de um grupo, ao passo que também o diferencia). Deste modo, a diversidade é reconhecida, o que permite dissertar sobre uma identidade diferenciada, a *identidade superdotado*.

Por ser um movimento dialético, a identidade é produto e produtora, isto porque nas trocas o ser é constituído, mas as características contidas em sua individualidade exercem influência nas interações, demarcando as respostas do “outro” além da constituição do “si mesmo”. Infere-se, deste modo, que a *identidade superdotado* tem impacto nas relações que o ser estabelece bem como na própria construção do “eu”.

Diante disso, a presente pesquisa tem a intenção de analisar a constituição da *identidade superdotado*; para tanto, usa como base teórico-metodológica principal o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a). De acordo com esse referencial teórico, o desenvolvimento humano é tido por meio de um movimento que abrange quatro categorias em torno das quais se organizam os demais processos psíquicos: *self*, identidade, alteridade e resiliência.

Com base nesse modelo, averigua-se que a identidade só pode ser explicada a partir da fluidez das quatro categorias de modo interdependente e inter-relacionado; isto porque esta acessa os recursos para se configurar; configuração

³ Pessoas virtuosas formadas para o agir bem, de acordo com a ética Aristotélica.

esta que permite a interação social, e a resiliência que atua na criação de recursos disponibilizados ao *self*, posteriormente acessados pela identidade, e assim consecutivamente. Desse modo, analisar a identidade apartada do interjogo dessas categorias fragmenta um conjunto de funções que se sustentam mutuamente e, por isso, pode se mostrar um método improdutivo.

Observando a população ora analisada, os sujeitos com AH/S, constata-se uma possível relação entre identidade e resiliência, visto que, a resiliência é o mecanismo responsável por criar recursos e disponibilizar ao *self*. Por outro lado, os indivíduos com AH/S podem ser caracterizados pela precocidade e capacidade acima da média; em outras palavras, possuem recursos em um número e qualidade maior.

1.4 PRESSUPOSTOS

1.4.1 A condição de ser superdotado, a *identidade superdotado*, tem impacto na construção da identidade do sujeito com altas habilidades/superdotação e no estabelecimento e *continuum* de suas interações sociais;

1.4.2 A resiliência possui uma função relevante na constituição da identidade: ela é o mecanismo responsável pela criação de novos recursos psicológicos, que por sua vez, constituem e alimentam o *self*, e que se expressam por meio da identidade. No caso do indivíduo com altas habilidades/superdotação, a construção de novos recursos psíquicos, em um número maior e mais qualificados possibilitados pela resiliência, pode ser visualizada pela precocidade e capacidade acima da média;

1.4.3 A qualidade das interações que o sujeito com altas habilidades/superdotação vivencia desde a mais tenra idade tem efeito (positivo ou negativo) no processo de construção de suas crenças autorreferenciadas (o que pensa e sente sobre si), que são parte integrante do *self* e que se expressam por meio da identidade;

1.4.4 Os fundamentos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a), por meio das categorias de identidade, *self*,

alteridade e resiliência, podem ser empregados para analisar e explicar o desenvolvimento humano e, dentro dele, o fenômeno das altas habilidades/superdotação.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo Geral

Investigar a constituição da *identidade superdotado* em adolescentes com altas habilidades/superdotação e o papel da resiliência.

1.5.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar teoricamente a constituição da identidade e do *self* humanos, tomando como base, principalmente, os fundamentos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a);
- b) Avaliar o impacto que a condição de superdotação pode ter na construção da identidade do sujeito com altas habilidades/superdotação;
- c) Compreender a dimensão da resiliência e seu papel na constituição da identidade do indivíduo com altas habilidades/superdotação;
- d) Investigar a qualidade da alteridade nas interações mais significativas vivenciadas pelo adolescente com altas habilidades/superdotação (família, escola, pares) e seus possíveis efeitos na expressão da identidade e no processo de construção das crenças autorreferenciadas (importantes constituintes do self, os quais alimentam a identidade).

1.6 CONSTRUCTOS DE ANÁLISE

Apresentam-se, a seguir, os principais constructos teóricos da presente investigação, com o intuito de adiantar ao leitor os “termos chaves” de análise:

- a) Altas habilidades/superdotação;

- b) Identidade;
- c) *Self* e crenças autorreferenciadas;
- d) Resiliência e coping;
- e) Alteridade.

CAPÍTULO 2**ESTADO DA ARTE DOS CONSTRUCTOS DE ANÁLISE**

O foco deste capítulo é conceitual, no qual apresentar-se-á o estado da arte dos principais constructos de análise da presente investigação.

O desenvolvimento humano é entendido a partir da inter-relação dos domínios cognitivo, afetivo e social. Sabe-se que é marcado e se desenha de forma diferente para cada ser, o que permite falar em identidade. Assim, despender-se-á atenção, na presente pesquisa, para o estudo da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação. Como pano de fundo para análise deste objeto, utilizar-se-á dos pressupostos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada - STAA (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013a), uma nova perspectiva teórica, ainda em construção, que aborda o desenvolvimento humano através da análise interrelacional de quatro categorias principais: identidade, *self*, alteridade e resiliência.

A investigação ora apresentada mostra sua pertinência, sobretudo pelo reduzido número de pesquisas na área das altas habilidades/superdotação entre os anos de 1989 e 2011, culminando em 29 trabalhos, entre teses e dissertações, conforme Quadro1. A presente pesquisa se mostra ainda mais relevante quando analisado seu desenho, já que comporta a investigação de outros três constructos: identidade, alteridade e resiliência, no público adolescente. Na busca por trabalhos realizados, usando das palavras-chave “altas habilidades/superdotação; adolescência”, encontrou-se apenas uma pesquisa de doutorado, de Correia (2011) e outra de mestrado, de Monte (2009). Com o uso das palavras-chave “altas habilidades/superdotação; identidade” localizou-se dois trabalhos de doutorado, de Vieira (2005) e de Pérez (2008) e, outros dois trabalhos de mestrado, de Reis (2008) e Cardoso (2009). Agora, usando dos outros constructos “altas habilidades/superdotação; alteridade” e “altas habilidades/superdotação; resiliência”, não se encontrou estudos. Usando como filtro todos os constructos correlacionados, da forma como se fez nesse estudo, “altas habilidades/superdotação; adolescência; identidade; alteridade; resiliência”, também não se encontrou estudos, o que certifica o caráter inovador desta pesquisa.

QUADRO 1 - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (1989 – 2011)

ANO	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE
TESES			
2011	Gilka Borges Correia	O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência	Universidade Federal do Paraná
	Ines de Oliveira Ramos	Educação Especial e a Superintendência de Educação de Cariacica: um diálogo possível	Universidade Federal do Espírito Santo
	Isa Regina Santos dos Anjos	Dotação e Talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil	Universidade Federal de São
	Vanessa T. A. de Ourofino	Superdotados e Superdotados Underachievers: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares	Universidade de Brasília
	Jane Farias Chagas	Adolescentes talentosos: características individuais e familiares	Universidade de Brasília
2008	Maria Cláudia Dutra Lopes Barbosa	Programa de Enriquecimento de base cognitivo-comportamental mediando o transtorno obsessivo compulsivo/TOC de um estudante com altas habilidades/superdotação na escola regular: um estudo de caso	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
	Susana Graciela Pérez Barrera Pérez	Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2006	Haydée Maria Marino de Sant'Anna Reis	Educação Inclusiva é para isso? A (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
	Marília Gonzaga Martins Souto de Magalhães	Programa de Atendimento ao superdotado da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?	Universidade de Brasília
2005	Nara Joyce Wellausen Vieira	Viagem a "Mojave-Óki": a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Tania Vicente Viana	Avaliação Educacional Diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades	Universidade Federal do Ceará
2002	Idilia Fernandes	A Diversidade da Condição Humana: deficiência/diferenças na perspectiva das relações sociais	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

2001	Cristina Maria Carvalho Delou	Sucesso e Fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino	
1989	Cecilia Irene Osowski	Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
DISSERTAÇÕES			
2011	Bartira Santos Trancoso	Percepções de alunos superdotados acerca das relações entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico	Universidade Federal do Paraná
2010	Alexandra da Costa Souza Martins	Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação	Universidade Católica de Brasília
	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado	Universidade Federal do Paraná
	Arlei Peripolli	Criatividade: caminho desenhante para altas habilidades/ superdotação do adolescente em contato com a lei	Universidade Federal de Santa Maria
	Carlos Eduardo de Souza Pereira	Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther	Universidade Federal de Juiz de Fora
	Adriana Oliveira Guimarães Cardoso	Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para altas habilidades/superdotação	Universidade Federal do Amazonas
2009	Barbara Martins de Lima Delpretto	A pessoa com altas habilidades/ superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade	Universidade Federal de Santa Maria
	Patricia Melo do Monte	A aprendizagem do adolescente com altas habilidades: um estudo de caso na perspectiva da teoria da subjetividade	Universidade Federal do Piauí
2008	Ana Paula Poças Zambelli dos Reis	Representação feminina de um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação	Universidade Católica de Brasília
	Célia Maria Paz Ferreira Barreto	Altas habilidades/superdotação: representações sociais dos professores do colégio Pedro II	Universidade Salgado de Oliveira
2007	Andreza Belota Lopes Machado	Realidade e perspectivas para a educação de alunos com potencial para altas habilidades/superdotação na cidade de Manaus	Universidade Federal do Amazonas
	Carly Cruz	A construção de práticas de atendimento ao aluno com	Universidade

		altas habilidades/superdotação no Espírito Santo: um estudo sobre o projeto de atendimento ao aluno talentoso	Federal do Espírito Santo, Educação
2004	Ana Cristina Mais Guimarães	Um estudo sobre a formação do professor e a inclusão da criança superdotada	Universidade de Uberaba
2003	Ana Maria Irribarem Soares	A construção da autonomia moral e intelectual em portadores de altas habilidades	Universidade Federal do Paraná
2000	Andrea da Silva Ferreira	Representação social de escola segundo alunos superdotados	Universidade Federal do Espírito Santo
1995	Arbila Luiza Armino Assis	O aluno superdotado nas camadas populares	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Capes – banco de teses e dissertações e ConBrasid.

Diante desse cenário, apresentar-se-á neste capítulo o estado da arte de cada constructo, com o intuito de relacionar os principais teóricos na investigação dos mesmos e como a literatura os tem entendido. Cabe destacar que a nova perspectiva teórica apresentada não tem a pretensão de descartar o até aqui produzido, mas antes valoriza e emprega para reflexão.

Deste modo, a fim de levar a cabo o estudo aqui proposto e responder o problema apresentado, utilizar-se-á dos estudos de Urie Bronfenbrenner para explicação do desenvolvimento humano. Entende-se que o desenvolvimento humano compreende diversas e diferentes facetas do ser, dentre elas a cognição e afetividade. Assim, valer-se-á das contribuições de Jean Piaget no que tange ao entendimento sobre inteligência e outros autores como Lev Vygotsky e Henri Wallon para subsidiar a compreensão da afetividade. O problema de pesquisa ora focalizado está centrado na população de pessoas com altas habilidades/superdotação. Assim sendo, se utilizará da abordagem teórica de Joseph Renzulli, autor de referência internacional na investigação desse grupo de sujeitos. E por fim, tratar-se-ão dos constructos aqui analisados: identidade, à luz dos estudos de Antonio Ciampa e Pablo Páramo; *self* e crenças autorreferenciadas, a partir do aporte de Walter Mischel e Helga Loos; alteridade, referenciado com os estudos de Fernando González-Rey e Emmanuel Lévinas; e por último, resiliência, amparada nos pressupostos de Maria Angela Mattar Yunes e Renata Pesce, entre outros. Após a entrada no campo das produções contemporâneas dos constructos de análise, nesse primeiro momento, o esforço seguinte será a apresentação da

perspectiva da TAA que parte dos constructos referidos em direção a uma nova proposta de análise.

2.1 PRIMEIRO CONSTRUCTO - DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DE URIE BRONFENBRENNER

Talvez um dos assuntos mais antigos e ainda em constante estudo seja o desenvolvimento humano. Ao tratar desta temática, concentra-se no processo que se inicia no período da concepção do sujeito e se estende durante todo o seu ciclo vital. Remete assim, à continuidade e mudança nas propriedades biológica, psicológica e social das pessoas durante a vida (CABRAL; NICK, 1998; STRATON; HAYES, 2002).

Acredita-se que o desenvolvimento humano é vitalício, porque “cada período do tempo de vida é influenciado pelo que aconteceu antes e irá afetar o que está por vir. Cada período tem suas próprias características e um valor sem igual; nenhum é mais ou menos importante do que qualquer outro” (PAPALIA *et al*, 2006, p 48/49). Não pode, portanto, ser entendido fora do contexto histórico e social que o sujeito vivencia, nem tão pouco, desvinculado de suas características genéticas (biológicas). Neste sentido, cada pessoa desenvolver-se-á em determinadas condições, definidas por tempo e lugar (contexto histórico). Não se trata de meras respostas do sujeito ao ambiente, mas antes, uma interação entre ambos, no qual o ser influencia e é influenciado pelo contexto, levando às mudanças (no sujeito e no meio).

Papalia *et al* (2006, p. 82) ressalta, neste sentido, que “[...] uma pessoa não é apenas o resultado do desenvolvimento, mas formadora dele. As pessoas influenciam seu próprio desenvolvimento através de suas características biológicas e psicológicas, talentos e habilidades, deficiências e temperamento”. Isto porque, não se tem um processo de ordem linear, mas antes, dialético e cíclico. É explicado, deste modo, a partir do processo de mudança e estabilidade dos diversos fatores que formam a pessoa.

Assim, não se pode deixar de entender o sujeito como um ser integral, no qual os diferentes aspectos que o constituem precisam ser igualmente valorizados.

Isto é, o desenvolvimento físico (“crescimento do corpo e do cérebro, das capacidades sensoriais, das habilidades motoras e da saúde”), cognitivo (“a mudança e a estabilidade nas capacidades mentais, como aprendizagem, memória, linguagem, pensamento, julgamento moral e criatividade”) e psicossocial (“a mudança e a estabilidade na personalidade e nos relacionamentos sociais constituem juntos o desenvolvimento psicológico”), uma vez que, estes aspectos estão interligados e um influi sobre o outro no curso do desenvolvimento, até porque uma pessoa é muito mais que a junção de partes isoladas (PAPALIA *et al*, 2006, p. 82).

Em concordância com o explanado, tem-se a *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano* (2011), advinda de Urie Bronfenbrenner, que se faz como ponto de referência para a discussão sobre o desenvolvimento humano. Optou-se por esta, pois propicia a compreensão do sujeito em seu contexto histórico e social, não apenas como elemento que interage com o meio, mas como parte do contexto, formador e formado na dinâmica com o ambiente, como se acredita nesta investigação.

Parece ser comum entre a maioria das teorias que explicam o desenvolvimento humano que este seja o resultado da interação do sujeito com o seu ambiente. Verifica-se assim, uma tendência em se limitar a análise ao ambiente próximo onde a pessoa está inserida. Bronfenbrenner (1996, p. 18) traz uma nova perspectiva de investigação do desenvolvimento humano ao enfatizar a necessidade de se considerar os aspectos para além do contexto contíguo do sujeito e ao compreender que os diversos ambientes sociais exercem influência no processo de formação do desenvolvimento.

Neste sentido, o desenvolvimento humano envolve um ser ativo e as características advindas dos ambientes próximos desse ser, processo este influenciado pelas relações entre os contextos mais amplos e distantes ao sujeito (BRONFENBRENNER, 1996). Verifica-se, deste modo, uma visão ampliada do ambiente, concebido como uma disposição de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, cada qual presente na seguinte. Essas estruturas são denominadas de *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema*, que gradativamente, se tornam mais abrangentes (BRONFENBRENNER, 1996; 2010).

O microssistema versa sobre o ambiente imediato no qual o indivíduo está inserido; o mesossistema se refere aos vínculos e inter-relações entre dois ou mais

ambientes dos quais o sujeito desenvolve participante de forma ativa; o exossistema alude aos ambientes onde a pessoa desenvolve não é um partícipe ativo, não está presente, contudo, os acontecimentos que se darão nesta conjuntura terão influência sobre o ambiente imediato do ser; e, por fim, o macrosistema abarca os sistemas micro, meso e exo, presentes em dada cultura, aliado a um sistema de crenças, valores, ideologias e organização das instituições sociais. A consideração de diferentes ambientes como forças propulsionadoras do desenvolvimento permite visualizar a postura sistêmica de Bronfenbrenner, como também entender a *ecologia do desenvolvimento* ou o *ambiente ecológico*, isto é, a mútua interação entre o ser e seus contornos, estes estendidos além do contexto imediato (BRONFENBRENNER, 1996).

As percepções que o ser desenvolve tem em relação ao outro, bem como o conteúdo das interações com este, isto em um ambiente próximo ou distal, desencadearão influências em seu processo de desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 1996, p.62).

A aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da pessoa desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de atividades recíproca **com alguém a quem a pessoa desenvolveu um apego emocional sólido e duradouro**, e quando o equilíbrio do poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 1996, p.49, grifo nosso).

A partir da contextualização explanada, cabe agora apresentar a definição de desenvolvimento humano, de acordo com Bronfenbrenner (2011, p. 43) “[...] fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicoecológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos”.

Apesar de destacar diferentes ambientes, não se pode cair no equívoco de argumentar que Bronfenbrenner pensou que o social determina o desenvolvimento. Ao contrário, ao empregar a palavra “ecológico” infere a interdependência entre a pessoa e o ambiente. O desenvolvimento, assim, se configura como um processo dialético entre os fatores intra e interpessoais ao sujeito, marcado por uma interação bidirecional entre os diferentes contextos, dependente da regularidade das interações (ALVES, 1997; MARTINS, SZYMANSKI, 2004; SIQUEIRA, 2006; POLETTI, 2007; TUDGE, s.d). Deste modo, o crescimento da pessoa será favorecido (ou prejudicado) de acordo com as relações que se estabelecerão nos

contextos do sistema ecológico (BRONFENBRENNER, 2011, p. 79).

Averigua-se que o ser humano é um “[...] sistema altamente complexo no qual elementos biológicos, cognitivos, emocionais e sociais estão fortemente entrelaçados” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 98). Neste sentido, Bronfenbrenner (2011, p. 98/99) disserta sobre dois tipos de sistemas que levam ao desenvolvimento humano, a saber: o sistema *biopsicoecológico*, presente o ser humano, e o sistema *socioeconômico-político*, onde está o ambiente cultural, social e histórico. O desenvolvimento ocorrerá no encadeamento de ambos os sistemas.

Para explicar o desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (2011, p. 112) utiliza o *modelo processo-pessoa-contexto*. O *processo* se refere ao andamento do desenvolvimento, faz menção às interações recíprocas entre os ambientes e as pessoas. As interações no ambiente imediato do ser são chamadas de relações proximais, sendo o principal impulsionador do desenvolvimento e ainda essência das relações interpessoais que podem demarcar o curso de uma vida. A *pessoa* remete às características do ser, biológicas e psicológicas, não como mero produto do desenvolvimento, mas entendida de maneira dialética, na qual as características do ser influenciarão suas interações, assim como, a partir das interações as características serão desenvolvidas e/ou formadas outras, o que assinala a estabilidade e mudança nas qualidades biopsicoecológicas do sujeito durante o ciclo vital. O *contexto*, por sua vez, faz referência aos quatro níveis ambientais já apresentados (micro, meso, exo e macrosistema).

Além do contexto, pessoa e processo, o modelo Bioecológico valoriza o *tempo*, isto é, o cronossistema (dimensão ao longo do qual ocorre o desenvolvimento) (POLETTTO, KOLLER, 2008; BRONFENBRENNER, 2011). O paradigma de cronossistema propicia ir para além da ideia reducionista da influência do tempo centralizado na idade cronológica. Trata de uma relativa constância ou mudança, a constância de acontecimentos ou a mudança de situação tem impacto direto no desenvolvimento da pessoa, tanto do ambiente próximo (microsistema) como dos mais distais (exo e macrosistema).

Averigua-se, portanto, que a direção do desenvolvimento é tida devido à conjuntura entre as qualidades advindas do contexto e da pessoa, as características destes, influenciam todo o processo.

O desenvolvimento humano é assim compreendido dentro de uma visão monista de homem, isto é, compreende-o de forma integral na medida em que

valoriza os diferentes aspectos que o compõe. Tratar-se-á, em seguida, da inteligência, uma das facetas, devido a especificidade e objeto do presente estudo, sem, entretanto, desconsiderar a presença e dinâmica dos demais aspectos na própria formação da inteligência e do ser.

2.2 SEGUNDO CONSTRUCTO – INTELIGÊNCIA: SUBSÍDIOS DE JEAN PIAGET

A inteligência é apenas um dos aspectos que constitui o ser humano. Nessa perspectiva, deve-se despender especial atenção para este domínio devido à população ora analisada, as pessoas com AH/S, já que se entende que a inteligência é uma característica presente em todo sujeito [com AH/S], embora em um nível maior que o não superdotado, visualizada pela capacidade superior à média.

Na busca por teorias de inteligência, averigua-se Jean Piaget como precursor na investigação desta faceta psicológica por sua primeira e contínua preocupação com o desenvolvimento humano e, de maneira específica, com a construção da inteligência. Deste modo, utilizam-se estudos do referido autor na presente investigação, pois respondem aos objetivos aqui apresentados.

Faz-se oportuno destacar que Piaget não elaborou uma teoria de inteligência, mas sim uma epistemologia genética, isto é, buscou explicar a gênese e desenvolvimento do conhecimento. Apesar de acreditar em uma programação hereditária, Piaget situou esta como possibilitadora, pontuando que para que o desenvolvimento da cognição aconteça, a atuação do sujeito sobre seu meio físico e social é imprescindível, visto que a inteligência não é inata, não está predeterminada. Isto vislumbra sua posição interacionista por acreditar na construção do conhecimento por meio da indissociabilidade entre experiência e raciocínio (PIAGET, 1977; KAMII; DEVRIES, 1991).

De acordo com Piaget (1977), inteligência é adaptação; adaptação mental às circunstâncias novas. Nas palavras desse autor (1977, p.14), é “[...] um equilíbrio entre as atuações do organismo sobre o meio e as atuações inversas”, o que a faz “essencialmente ativa e construtiva” (p. 56).

Acredita que o desenvolvimento da inteligência ocorre através da construção

de *estruturas*, que é um conjunto de *esquema*, isto é, a menor unidade do desenvolvimento, responsável por generalizar a ação, podendo ser (re) utilizado em outras construções. As estruturas não estão dadas anteriormente no sujeito, representam antes um *construtivismo*, a partir da interação do sujeito com o exterior, na qual tais estruturas permitirão ao sujeito entender sua realidade e resolver problemas nessa realidade.

As estruturas vão se formando ao longo do desenvolvimento do indivíduo, iniciam-se como uma estrutura reflexa que transforma-se progressivamente em estruturas mais complexas até atingir alto nível de abstração. A ideia não é sempre a criação de uma nova estrutura para incorporar um novo conhecimento, mas antes, partir de uma estrutura já construída. Para tanto, um *processo de adaptação* acontece, ou seja, “[...] um processo ativo, dinâmico e contínuo, no qual a estrutura hereditária do organismo interage com o meio externo com vistas a reconstituir-se no sentido de um todo novo e significativo para o sujeito” (STOLTZ, 2009, p. 19).

A adaptação conta com dois mecanismos: a *assimilação* e a *acomodação*. De acordo Bringuier (1993, p. 62), a assimilação é “[...] justamente a prova de que a estrutura existe. É o fato de que um estímulo do meio exterior, um excitante qualquer, não pode agir e modificar uma conduta a não ser na proporção em que ela esteja integrada às estruturas anteriores”. É quando o sujeito integra uma nova informação aos seus conhecimentos prévios (à estrutura de conhecimento que já possui). Deste modo, para “tornar seu” um novo conhecimento, o sujeito “[...] vai interpretar o conteúdo novo tomando como referência a sua compreensão de mundo, os conhecimentos que já tem” (STOLTZ, 2009, p. 18). Apenas a integração de uma nova informação não é suficiente para avançar no desenvolvimento da inteligência, é necessário também acomodar. Caso contrário, ter-se-á sempre o início de um processo e não o enriquecimento e desenvolvimento das estruturas anteriores.

A acomodação é o ajustamento do novo esquema aos esquemas anteriores do sujeito e, “[...] depende da incorporação prévia do conhecimento aos esquemas que o sujeito já possui” (STOLTZ, 2009, p. 20). Se o sujeito não entender, acomodar o novo conteúdo aos esquemas que já possui, apenas decorará a informação. Faz-se oportuno ressaltar que, antes de ocorrer a acomodação o sujeito passa por um *conflito cognitivo* (ou desequilíbrio) que é uma perturbação interna, no qual percebe (por vezes inconscientemente) que há conceitos que ele não conhece. Os

mecanismos de assimilação e acomodação ocorrem num processo dinâmico.

Por mais que Piaget enfatizasse o domínio lógico-matemático na construção da inteligência, reconhecia o papel da afetividade nesse processo de construção:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente. (PIAGET, 1977, p.129).

É possível averiguar, deste modo, a relação entre inteligência e afetividade, para além de uma visão dicotomizada do ser, isto porque há um movimento de correspondência entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, tópico tratado mais adiante.

Com base nos escritos de Piaget (1977), pode-se inferir que a inteligência é a capacidade de resolver problemas, o que permite à pessoa atuar no mundo como produtora de conhecimento e não mera receptora. É uma capacidade decorrente da combinação genética e qualidade dos recursos disponíveis no ambiente em que o sujeito está inserido.

Reconhece-se a inteligência como uma faceta psicológica presente em todo ser humano. Há, entretanto, sujeitos que se destacam por um potencial superior quando comparado com seus pares etários, os sujeitos com AH/S, frequentemente reconhecidos por um diferenciado nível de inteligência - atributo mais utilizado para definir e identificar pessoas superdotadas ao longo da história (VIRGOLIM, 2007b), tema abordado a seguir.

2.3 TERCEIRO CONSTRUCTO-ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PERSPECTIVA DE JOSEPH RENZULLI

O objetivo deste tópico é conceituar as Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). Ao contrário do que aparenta, a tarefa de definir a área não é sinônimo de algo fácil e/ou simples (ALENCAR; FLEITH, 2001; PALUDO, 2009).

Sabe-se da relação entre AH/S e inteligência. Assim, como uma justificativa para a dificuldade em conceituar o termo, pode-se citar a própria mudança no

entendimento acerca de inteligência empreendida nos últimos anos. Até certo tempo, a inteligência era centrada em uma visão unidimensional, nos altos escores em testes padronizados, e a superdotação, por sua vez, definida e identificada neste molde. Contudo, com o desenvolvimento de estudos, a inteligência passou a ser entendida numa perspectiva multidimensional, considerando múltiplas dimensões na constituição do ser (ALENCAR, FLEITH, 2001; PANZERI, 2012).

Desta maneira, inteligente não é mais estritamente o sujeito que obtém índices altos nos testes de coeficiente intelectual, o que admite uma pessoa ter capacidade superior em uma ou mais áreas em detrimento de outras, enquanto que outras pessoas teriam um desenvolvimento maior em dimensões diferentes. Neste raciocínio, consideram-se diferentes tipos de inteligência e não apenas a linguística e lógico-matemática, mais frequentemente avaliadas nos testes de QI (ALENCAR, FLEITH, 2001; ALENCAR, 2007).

Essa concepção multifatorial de inteligência trouxe como desdobramento mudanças na maneira de se entender e conceituar as AH/S. A superdotação passou a ser considerada em diferentes e diversas dimensões da capacidade humana. Constata-se que, além de valorizar o aspecto intelectual puramente, tem-se levado em consideração fatores de extrema importância, como questões de personalidade e disposições ambientais. Deste modo, a superdotação não é mais tida como um constructo imutável, antes influenciada e dependente do contexto (não estrito ao microsistema, mas no macrosistema). Assim, uma criança que tenha capacidade superior na música, se não possibilitado o acesso aos instrumentos musicais, por exemplo, não terá oportunidade de se desenvolver neste aspecto (BENITO, 2000; ALENCAR, FLEITH, 2001; SABATELLA, 2008).

As pessoas com altas habilidades/superdotação formam um grupo heterogêneo, o que também dificulta a conceituação. Isto porque, não se resume em um escore de inteligência como se acreditou durante muito tempo, passível de ser medida, mas implica antes, considerar uma constelação de características e sua interrelação com o contexto no qual a pessoa está inserida, o que impossibilita de falar sobre um perfil único. Mesmo o profissional que tem trabalhado com esse grupo de pessoas encontra dificuldades, uma vez que, as características não são padronizadas.

A heterogeneidade encontrada na população de alunos com AH/S é devida à variabilidade de habilidades cognitivas, atributos de personalidade e nível de

desempenho. Nesse sentido, um indivíduo pode ter capacidade superior em várias áreas, enquanto outros em apenas uma e ainda, no que concerne à personalidade, alguns podem ser extrovertidos e outros extremamente introvertidos, por exemplo (BENITO, 2000; ALENCAR 2007; SABATELLA, 2008). Esse cenário é o que dificulta a definição da área, bem como o processo de identificação, pois há a tendência de repetir padrões e não olhar a individualidade do ser.

Várias são as abordagens teóricas que empreendem o esforço de conceituar as AH/S. Entretanto, ao se analisar diferentes autores (MATE, 1996; ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007; SABATELLA, 2008), averigua-se uma tendência em referenciar os estudos do psicólogo, professor e diretor do Centro Nacional de Pesquisas sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, Joseph Renzulli, por meio da teoria de superdotação denominada Concepção dos Três Anéis. Seu uso no presente estudo se justifica, também, por ser o referencial teórico adotado no Brasil pelo Ministério da Educação para elaboração de propostas pedagógicas e políticas públicas.

Renzulli (2004) prefere falar sobre comportamentos de superdotação ao invés de adjetivar o indivíduo como sendo ou não superdotado. Este autor publicou sua teoria na década de 70, quando as diretrizes existentes se reportavam ao trabalho de Levis Terman e “à crença de que um certo nível de inteligência medida da forma tradicional era sinônimo de superdotação” (RENZULLI, 2004, p. 80). Segundo este autor (2004), um indivíduo pode apresentar comportamento de superdotação em alguma área específica sob o desenvolvimento de determinadas atividades. Desta forma, acredita que, a superdotação “[...] emerge ou “se esvai” em diferentes épocas e sob diferentes circunstâncias da vida de uma pessoa”. Acrescenta que os comportamentos de superdotação podem aparecer em certos indivíduos, em determinados momentos, sob certas ocasiões, mas não em todos os indivíduos, nem todos os momentos e, nem em todas as ocasiões de sua vida (RENZULLI; REIS *apud* ALENCAR; FLEITH, 2001).

Renzulli (2004) propõe duas amplas categorias de habilidades superiores nas quais o indivíduo pode ser identificado: a *superdotação escolar ou acadêmica* e a *superdotação criativo-produtiva*. A superdotação *acadêmica* é mais facilmente identificada uma vez, que nesta, encontram-se as habilidades geralmente exigidas nas aprendizagens escolares e, mais facilmente mensuradas pelos testes padronizados de capacidade. “A ênfase neste tipo de habilidade recai sobre os

processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação” (VIRGOLIM, 2007a, p. 43). Desse modo, há uma valorização maior das habilidades analíticas em detrimento das habilidades criativas ou práticas (RENZULLI, 2004, p. 82). Sobre esse tipo de superdotação, Renzulli (2004, p. 82) destaca que “ela existe em graus variados; pode ser facilmente identificada através de técnicas padronizadas e informais de identificação (...)”.

Ainda que a *superdotação acadêmica* seja valorizada na teoria de Renzulli, o principal foco do trabalho deste autor está centrado no que chamou de *superdotação criativo-produtiva*. A *superdotação criativo-produtiva* se refere ao desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais. Nessa “[...] as situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação criativo-produtiva enfatizam o uso e aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real”. Nesse sentido, o sujeito atua como produtor do conhecimento ao invés de um mero receptor e consumidor de informações (RENZULLI, 2004, p. 83).

De acordo com Renzulli (2004), o potencial superior é obtido por um conjunto de três fatores ou anéis, a saber: *habilidade acima da média* em alguma área do conhecimento, *envolvimento com a tarefa* e *criatividade*, concretizando em sua teoria, denominada *Concepção dos Três Anéis*. Destaca ainda que (2004, p. 82) “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem **ou são capazes de desenvolver** este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano”.

A *habilidade acima da média* engloba a habilidade geral e habilidade específica. A habilidade geral se refere à “capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações”. A habilidade específica, por sua vez, consiste “[...] habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição, musical, etc”. (VIRGOLIM, 2007b, p. 33). O *envolvimento com a tarefa* é o empenho empregado pelo indivíduo em uma área específica. Tal comprometimento pode ser entendido como autoconfiança, perseverança e paciência (VIRGOLIM, 2007b). A *criatividade* se revela através da originalidade e flexibilidade de pensamento, curiosidade,

ausência de medo em correr riscos e sensibilidade a detalhes (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 59).

Segundo Renzulli, essa forma de se entender a superdotação tem permitido a muitos indivíduos oportunidades para desenvolver altos níveis de realização criativa e produtiva que, de outra maneira, teriam sido negadas pelos modelos tradicionais dos programas especiais (RENZULLI; REIS *apud* VIRGOLIM, 2007b).

Sobre a *Concepção dos Três Anéis* é importante ressaltar que nenhum dos traços nomeados de superdotação (*habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade*) é mais importante que o outro e que estes não precisam necessariamente estar presentes ao mesmo tempo e na mesma proporção para que os comportamentos de superdotação se concretizem (VIRGOLIM, 2007a).

Cabe destacar ainda que, a habilidade acima da média é “[...] uma condição necessária, mas não suficiente para altos níveis de produtividade”. Assim sendo, o envolvimento com a tarefa tem papel primordial no desempenho produtivo (VIRGOLIM, 2007b, p. 34). Virgolim (2007b, p. 34), acrescenta ainda que, o envolvimento com a tarefa e a criatividade, “[...] são traços variáveis, que podem estar presentes em maior ou menor grau, dependendo da atividade”. Já, a aparição de um pode estimular o surgimento do outro.

Um ponto interessante de se notar é que os comportamentos de superdotação são, em parte, influenciados por características de personalidade (autoestima, autoeficácia, energia, etc.), fatores ambientais (nível socioeconômico, recursos disponíveis, nível educacional e personalidade dos sujeitos que compõem a família, etc.) e fatores genéticos (VIRGOLIM, 2003).

Tomando como base ainda a teoria dos Três Anéis, é importante destacar que a superdotação acadêmica é contemplada principalmente no anel da capacidade acima da média, com tendência a permanecer estável, onde o sujeito nem sempre mostra o máximo de comprometimento com a tarefa ou de criatividade. Já os indivíduos altamente criativos e produtivos tendem a ter altos e baixos em seu rendimento (RENZULLI, 2004). Renzulli acredita que os comportamentos de superdotação são influenciados tanto por fatores genéticos quanto ambientais. Assim, uma criança com alta motivação ao realizar uma tarefa “[...] poderá esforçar-se e vir a dominar, em algum momento, o conhecimento associado a essa área de interesse, mesmo que anteriormente não tenha demonstrado uma capacidade intelectual superior” (VIRGOLIM, 2007b, p. 35). A persistência, a autoconfiança e

determinação são fatores essenciais para que essa criança seja um adulto produtivo.

A inteligência é a primeira característica assinalada quando se faz referência àquele que possui uma *identidade superdotado*. Por outro lado, e aliado à cultura ocidental, percebe-se o detrimento de uma esfera importantíssima que compõe o ser, de igual valor para a formação integral do sujeito com AH/S, que é o aspecto afetivo, tópico discutido a seguir.

2.4 QUARTO CONSTRUCTO - AFETIVIDADE

Pode-se dizer que o estudo acerca da afetividade é um fenômeno recente, isto devido à herança positivista em torno dessa temática, que a colocara como secundária e irrelevante na discussão sobre o desenvolvimento humano, resultando no seu distanciamento da ciência.

Durante muito tempo, as emoções foram tidas como desnecessárias e por vezes, nefastas para o ser, entendendo que ao sair do controle do sujeito, poderiam bloquear os processos cognitivos. Assim, processo emocional e cognitivo eram vistos como opostos (FRANCO *et al*, 2011).

Como consequência da não valorização da afetividade na constituição do ser, há a supervalorização de aspectos cognitivos, da inteligência, em detrimento de outros que estão intrincados de igual modo ao desenvolvimento do humano, o afetivo, o motor e o social. O desenvolvimento, por assim ser, alude o fomento do conjunto em uma perspectiva interrelacionada e interdependente.

A clássica primazia da dimensão cognitiva em oposição à afetividade é uma cisão que persiste até hoje, desenhando um entendimento no qual o ser parece dividido em duas metades, como se cognição e afetividade pudessem ser tratadas de forma isolada, impedindo a compreensão e análise efetiva do ser psicológico completa. É emergente superar a lógica binária, a qual determina a separação de cognição de afetividade (OLIVEIRA, 2003; KUPFER, 2003; SASTRE, MORENO, 2003; FERREIRA, 2010; FERREIRA, ACIOLY-RÉGNIER, 2010; OLIVEIRA, STOLTZ, 2010; VERAS, QUADROS *et al*, 2010).

Araújo (2003) reitera a afetividade como uma dimensão constituinte do psiquismo humano e por assim ser, Sastre e Moreno (2003) destacam a necessidade de propiciar ao indivíduo uma boa formação emocional, assim como se

pensa em uma boa formação cognitiva. Isto porque, os processos cognitivo e emocional funcionam em paralelo e em complementaridade.

O quadro de desvantagem da atenção para a afetividade pode ser comprovado pela produção científica que apenas há poucos anos têm-se voltado para essa faceta do sujeito. A partir da busca em banco de dados *online*, na *Scientific Eletronic Library Online* (www.scielo.org), usando como filtro de pesquisa a palavra chave afetividade, em âmbito brasileiro, foram localizados vinte e seis artigos, mostrados no Quadro2:

QUADRO 2 - PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O CONSTRUCTO AFETIVIDADE (2003 – 2012)

ANO	AUTORES	TÍTULOS
2012	Maria Amélia de Mesquita Fetzner; Henrique Mello Rodrigues de Freitas	Repensando questões sobre mudança, afeto e resistência na implementação de SI.
	Sandra Maria Nascimento de Mattos	Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares
2011	Fernanda Drummond Ruas Gaspar; Thaís Almeida Costa	Afetividade e atuação do psicólogo escolar
	Maria Thereza Costa Coelho de Souza	As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico
2010	Shimênia Vieira de Oliveira Caio	A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção
	Ana Luiza de Quadros <i>et al.</i>	A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG
	Aurino Lima Ferreira ; Nadja Maria Acioly-Régnier	Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação
	Izabel Hazin; Cristina Frade; Jorge Tarcísio da Rocha Facão	Autoestima e desempenho escolar em matemática: contribuições teóricas sobre a problematização das relações entre cognição e afetividade
	Maria Eunice de Oliveira; Tania Stoltz	Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky
	René Simonato Sant'Ana; Helga Loos; Márcia Cristina Cebulski	Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem
	Renata da Silva Veras ; Sandra Patrícia Ataíde Ferreira	A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário
2009	Miguel Almir Lima de Araújo	Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar.

	Sérgio Antônio da Silva Leite; Samantha Kager	Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar
	Elaine Custódio Rodrigues; João Carlos Alchieri	Avaliação das características de afetividade em crianças e jovens com síndrome de Down
	Maria da Penha Nery; Liana Fortunato Costa	Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário
2008	Renata Bilion Ruiz Prado; Carmen Maria Bueno Neme	Experiências afetivo-familiares de mulheres com alopecia areata
2007	Jaison Hinkel ; Kátia Maheirie	Rap-rimas afetivas da periferia: reflexões na perspectiva sócio-histórica
	Maria de Lourdes Periotto Guhur	A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin
	Helga Loos; René Simonato Sant'Ana	Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir
2006	Luciene Regina Paulino Tognetta; Orly Zucatto Mantovani de Assis	A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade
	Marinalva Lopes Ribeiro; France Jutras	Representações sociais de professores sobre afetividade
	Luis Mott	Homo-afetividade e direitos humanos
2005	José Sterza Justo	O "ficar" na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade
2004	Octavio Ianni	Uma longa viagem
	Maria Isabel da Silva Leme	Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura
2003	Ricardo Azevedo Barreto	Sobre a afetividade na odontologia para bebês

Após a análise de cada artigo, pôde-se concluir acerca de um *continuum* nos textos em considerar a inter-relação dos aspectos cognitivo e afetivo na formação do ser, sem, contudo, delimitar o que seja a *afetividade*. O que se subentende nas produções é a proximidade com o campo das emoções e/ou sentimentos, quando não os colocam como sinônimos (ARAÚJO, 2003; MATTOS, 2008). Percepção, esta, compartilhada em estudo realizado por Ribeiro e Jutras (2006) que analisa a representação da afetividade por professores. Ao tratar sobre emoção, constata-se que os estudos apresentam múltiplos aspectos, implicando a consideração de fatores fisiológicos, cognitivos, comportamentais e sociais.

O campo de estudo da afetividade traz relativa dificuldade na pesquisa científica; no entanto, importantes teóricos da psicologia e da educação, como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget, apresentaram significativa contribuição para o entendimento e aceitação quanto à relevância desta dimensão como constitutiva da psique humana.

Os estudos de Wallon (1965) apontam a indissociabilidade entre inteligência e afetividade na constituição do campo psicológico da pessoa. Ambas as dimensões estão inerentes em todo e qualquer comportamento e ação do ser. A esse respeito, Mattos (2012) disserta que na ótica de Wallon há a preponderância momentânea da dimensão cognitiva ou da afetividade dependendo da atividade, o que não significa a exclusão de uma em relação à outra; enquanto que na leitura de Ferreira e Acioly-Régner (2010) não existe predomínio, mas antes, uma atuação recíproca das dimensões.

A literatura analisada (FERREIRA, ACIOLY-RÉGNIER, 2010; VERAS, FERREIRA, 2010; GASPARG, COSTA, 2011; SOUZA, 2011) aponta que uma contribuição fundamental de Wallon é a conceituação diferencial entre emoção, sentimento e paixão, compreendendo essas ‘manifestações’ como ‘desdobramento’ de um campo funcional maior: a afetividade, no entanto, sem reduzir uns aos outros. Nesse sentido, Ferreira e Acioly-Régner (2010, p. 26) ressaltam que a afetividade, para Wallon, pode ser definida como “[...] o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos”.

Outro teórico de grande representatividade e contribuição para o estudo da afetividade é Lev Vygotsky. Assim como a perspectiva de Wallon, Vygotsky destaca o caráter monista do ser, isto é, contempla o indivíduo como um ser integral quando valoriza todas as dimensões que o constituem. Esse autor traz a diferença entre emoção e sentimento. Parte do entendimento da emoção de uma base biológica, na qual as emoções primitivas (instintivas) transitam para emoções superiores (DEER VER; VALSINER, 1996; VYGOTSKY, 2010), pelo fato de que o funcionamento psíquico por ser mediado e, ao internalizar conceitos culturalmente construídos, o ser constitui seus pensamentos e emoções (OLIVEIRA; REGO, 2003; CAMARGO, 2004). Assim, as emoções não desaparecem; antes, se desenvolvem, e a qualidade das mesmas se dá à medida que o desenvolvendo se amplia a partir dos processos

cognitivos (SOUZA, 2011).

Constata-se, desse modo, a interrelação das dimensões cognitiva e afetiva, isso porque a base afetiva atua de forma complexa e entrelaçada aos processos superiores, propulsionando a dimensão cognitiva, influenciando e dando origem a processos de pensamento (GASPAR, COSTA, 2011). Nesse sentido, se determinada atividade é realizada com alegria a tendência é repetir; caso contrário, na presença de repulsa, empreende-se uma busca por interrompê-la. Visualiza-se desse modo, o papel da emoção para a autorregulação do ser, isto é, para organização interna do comportamento (VYGOTSKY, 2010; MATTOS, 2012). Não existe um predomínio particular de uma das dimensões, mas uma dinâmica inseparável, na qual em dados momentos um dos domínios insurge mais intensamente, desenhando uma ‘hierarquia’ circunstancial entre as funções (SANTANA; LOOS, 2007). Mesmo não trazendo o termo afetividade, pode-se visualizar em Vygotsky a existência de uma dimensão abrangente para além do entendimento restrito como sinônimo de emoção e sentimento.

O terceiro teórico aqui elencado é Jean Piaget. Reconhecidamente um autor clássico no estudo da inteligência, todavia, deixou suas contribuições sobre a importância da afetividade para construção e evolução cognitiva. De acordo com Piaget (1945), todo comportamento é determinado por um interesse, que se relaciona a uma meta para uma ação. Esses interesses se manifestam por ter um valor para a pessoa, valor esse dado pela afetividade, já que são os sentimentos que revelam os interesses e o valor da ação. Os meios e elementos que promoverão o alcance da meta são trazidos pela inteligência, esta proporciona a estrutura para que a ação seja concretizada. Daí decorre a tese central de Piaget: todo comportamento/ação tem um componente energético (base afetiva) e um componente estrutural (base cognitiva), mesmo tendo natureza e papéis diferentes, atuam inseparável e reciprocamente, conferindo aos comportamentos e ações a caracterização energética e estrutural (SOUZA, 2011; MATTOS, 2012).

Pode-se dizer, desse modo, que a afetividade direciona o comportamento do sujeito, pois quando na existência de acontecimentos positivos, a tendência é refazer e continuar. Hazin (2010, p. 42) dá um passo à frente quando disserta que a afetividade não pode ser entendida apenas como propulsionadora do desenvolvimento cognitivo: “[...] afetividade parece não ser meramente uma questão de “combustível” das estruturas do funcionamento cognitivo; ela não só participaria

do funcionamento mental, como também estaria integrada/acoplada a ele (...)."

Sobre autores contemporâneos no campo da afetividade, não se pode deixar de citar Antônio Damásio. A emoção, para ele (DAMÁSIO, 2000), é entendida como conjuntos complexos de reações químicas e neurais, 'determinadas' biologicamente e condicionadas a mecanismos cerebrais, exercendo papel de regulação no funcionamento psíquico do ser.

O processo emocional acontece por meio da percepção das condições internas e externas ao sujeito. Portanto, há inicialmente, uma "evolução valorativa", nas vivências o sujeito faz uma valorização daquilo que experienciou (tomando como referência sua cultura e aprendizados), acontece então, uma ativação emocional composta por uma experiência subjetiva, uma expressão corporal ou comunicação não verbal. Essa ativação emocional propicia trocas fisiológicas que amparam as atividades referidas. Num segundo momento, acontece a manifestação externa da emoção (efeitos observáveis). Se a decorrência da vivência é igual ao esperado, diz-se que ouve uma validade emocional e o sujeito teve uma emoção positiva (FERNÁNDEZ-ABASCAL, PALMEIRO, 1999).

Além de um marcador para o bem-estar, as emoções têm um importante papel no desenvolvimento intelectual do sujeito, isto porque, quando os sentimentos estão bloqueados, o sujeito pode ter dificuldade em processar o que aprende intelectualmente. Nesse mesmo raciocínio, Greco *et al* (s.d) destaca que as emoções positivas são indispensáveis para o desenvolvimento psicológico do ser, como construção e ampliação do pensamento criativo, do conhecimento de si, do outro e das situações; busca de novas informações; aumento de recursos intelectuais, propiciando alto rendimento acadêmico e autopercepção ante situações negativas, o que permite ao indivíduo uma melhor performance frente à dificuldades (resiliência). Esse processo acontece como uma "espiral ascendente", já que as emoções positivas desencadeiam o bem-estar e desenvolvimento dos referidos recursos, e estes recursos fortalecem e desenvolvem novas emoções positivas que promovem o bem-estar e ampliam o funcionamento psicológico, e assim consecutivamente.

Com base no explanado, pode-se tratar a afetividade como uma dimensão da psique humana, constituída por emoções e sentimentos, com caráter ativo não apenas como propulsor, motivador, mas antes organizativo do pensamento e ainda para organização interna do ser, bem como do meio onde está inserido. As

emoções que se percebe no outro proporcionam conhecimento para o sujeito entender e regular suas ações, o que reforça a necessidade de se valorizar essa dimensão. As reações emocionais de uma figura significativa para a pessoa sobre o seu desempenho afeta as atribuições de valor e perspectiva de êxito do ser quanto a si mesmo (ARAUJO, 2003; LEME, 2004; MIRAS, 2004; CUNHA, 2010).

Para finalizar a discussão desse tópico, pergunta-se se as emoções e/ou sentimentos podem ser tão infaustas para a cognição, se colocam em perigo a razão, por que não conhecê-las melhor e educá-las? É passada a hora de se superar a dicotomia entre cognição e afetividade. O desenvolvimento humano é um processo que envolve necessariamente a pessoa de uma forma global e o estudo sobre o humano precisa de análises com reflexões teóricas integradas, como a que se empreende nessa oportunidade.

2.4.1 Desenvolvimento emocional da pessoa com altas habilidades/superdotação

Com base na revisão da literatura tratada no tópico anterior, sobre a indissociabilidade entre cognição e emoção para o desenvolvimento global do ser, pode-se constatar que a emocionalidade é uma dimensão importante na formação do sujeito com AH/S, isto é, imprescindível considerá-lo sob uma perspectiva holística para maior desenvolvimento de seu potencial (ALENCAR, FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2008; BAHIA, 2011a).

O constructo emoção é, consensualmente, tido como um estado complexo que resulta em modificações fisiológicas, que por sua vez, influenciam o pensamento e o comportamento da pessoa (BAHIA, 2011a). As emoções são estados internos que ultrapassam o controle pessoal e abrangem julgamentos avaliativos (subjetividade). É a interação e interrelação entre cognição e emoção que leva a uma sincronização, gerando uma auto-organização. Pode-se compreender, deste modo, a emoção como um sistema dinâmico, autorregulado e autorregulador (OATLEY; JENKINS, 2000).

Partindo do pressuposto acima exposto combinado com Mönks (2000), ao enfatizar que o nível de capacidade cognitiva exerce influência no comportamento afetivo e social, concorda-se com Alencar e Fleith (2001) quando dissertam que o

desenvolvimento emocional do sujeito com AH/S não se dá necessariamente de maneira mais rápida e nem mais precoce do que outros indivíduos, acontece, antes, de maneira diferenciada. Comentando sobre a visão do grupo de Columbus, Virgolim (2008) destaca que as crianças superdotadas não apenas pensam diferente de seus colegas, mas também sentem de forma diferente.

O nível intelectual remete a formas de pensamento mais complexas, explicando a grande sensibilidade dos sujeitos com AH/S. Isto porque a sensibilidade não está limitada à compreensão dos sentimentos do outro, mas é uma forma de ser, estar e sentir o mundo. De acordo com Ourofino e Guimarães (2007, p. 48) essa grande sensibilidade é “[...] proveniente da acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções, que geralmente estão além do que podem absorver e processar”.

Quando o sujeito tem uma capacidade cognitiva superior que os diferencia dos seus pares etários, suas necessidades afetivas e sociais também são diferentes. A relação entre cognição e emoção e a grande sensibilidade destes sujeitos é discutida na perspectiva da assincronia, assunto frequentemente relacionado no estudo das AH/S, decorrente da maturidade da criança com potencial superior, que condiz ao descompasso entre desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor (ALENCAR; VIRGOLIM, 1999; ROBINSON, 2002; OUROFINO, GUIMARÃES, 2007; VIRGOLIM, 2010).

Virgolim (2007a) alerta que altos níveis de desenvolvimento cognitivo não implicam, fundamentalmente, em altos níveis de desenvolvimento afetivo. Desse modo, os sujeitos com AH/S estão acima da média no acúmulo de conhecimentos, mas podem, contudo, ter ineficácia ante determinadas circunstâncias da vida, porquanto percebem e sentem tudo com maior amplitude – decorrente da sensibilidade.

Este termo [desenvolvimento assincrônico] aponta para as habilidades cognitivas avançadas que se combinam com a grande intensidade com que estas pessoas vivenciam o mundo, proveniente da facilidade com que elas acumulam informações e emoções, mas em uma quantidade maior do que ela pode absorver e processar. (VIRGOLIM, 2010, p. 05).

Robinson (2002) disserta que essa disparidade entre maturidade cognitiva e emocional tem relação com a regulação da criança superdotada, ou seja, é

frequentemente mais madura do que o estimado para sua idade cronológica, todavia, menos madura do que sua idade cognitiva ou mental. Assim, essa criança pode ter medos como o de crianças mais velhas não identificadas como superdotadas. Como exemplo, pode-se ter um sujeito que localiza possíveis consequências da radiação nuclear que pode colocar a vida humana em risco, mas não possui o controle emocional para “deixar de lado” essas ideias e continuar sua vida. Esse cenário é perigoso quando os adultos esperam que a criança com AH/S se comporte sempre como uma criança mais velha e se decepcionam quando percebem que ela continua tendo, por exemplo, 6 anos apesar de ter uma idade cronológica de 14, e devido a isso, por vezes agirá como uma criança de 6 anos, o que não a faz imatura, mostra antes, um desenvolvimento adequado.

Esse cenário pode ser a explicação da discrepância teórica frequentemente encontrada na literatura quando trata a criança com AH/S, quando a coloca, em alguns casos, como imatura e em outros, como emocionalmente avançada. Silverman (1993) ressalta que, ela pode, na verdade, ser os dois, dependendo do momento e condição que é observada.

Apesar de ser recorrente no estudo das AH/S, a assincronia não pode ser considerada como característica presente em todo sujeito com AH/S. Na verdade, essas pessoas constituem um grupo heterogêneo, com variabilidade de características, sejam elas no domínio cognitivo, emocional ou social. Dentre as características que podem ser apresentadas por sujeitos com AH/S, no aspecto sócio afetivo, cita-se: perfeccionismo, consciência acentuada de si mesmo (o que o leva a perceber como diferente), senso de humor, sensibilidade (ante os problemas e aos outros), preocupação com temas de moralidade e justiça, capacidade criativa, motivação intrínseca, vocabulário e funcionamento cognitivo avançado, capacidade de liderança, curiosidade (MATE, 1996; ALENCAR; VIRGOLIM, 1999; BENITO, 2000; MONKS, 2000; ALENCAR; FLEITH, 2001; ROBINSON, 2002; VIRGOLIM, 2007c; PANZERI, 2012; OUROFINO, GUIMARAES, 2007).

Ourofino e Guimarães (2007) destacam que os sujeitos com AH/S pode se mostrar mais resilientes, e por outro lado, mais descontentes, frustrados e ansiosos, quando o ambiente não atender de forma satisfatória suas necessidades.

Importante destacar que as características relacionadas não condizem com problemas propriamente ditos, o agravante é quando o sujeito não tem referências e experiências afetivas positivas em seu processo de desenvolvimento, assunto a ser

tratado posteriormente, no tópico “Alteridade e Altas Habilidades/Superdotação”.

Como as AH/S conglomeram tanto fatores cognitivos como não cognitivos (afetivos, motivacionais, de personalidade), é imprescindível que os sujeitos tenham oportunidade de se expressar como sujeito do seu mundo, compreendendo a necessidade e importância do conhecimento interior para maturidade emocional, intelectual e social (VIRGOLIM, 2007b). Refere-se à execução de atividade intelectual em relação às emoções, por meio da reflexão, no desenvolvimento de capacidades para autorregulação, o que possivelmente atenuará quando da existência de assincronia.

2.5 QUINTO CONSTRUCTO – IDENTIDADE

Identidade faz menção às características que possui um indivíduo, mediante as quais é conhecido e reconhecido. Do vocábulo latim *identitas*, que significa “o mesmo”, verbete este que abarca um entendimento individual e outro coletivo. No que toca ao individual, denota o “conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc.”, ao passo que no aspecto coletivo, remete ao “[...] conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível ou conhecido” (AURÉLIO, 1999, p. 1066). O dicionário Houaiss (2007, p.228) conceitua identidade como “conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la”. Pode-se inferir de tal modo que a identidade baliza a igualdade, demarca a similaridade e a diferença.

Ciampa (2005, p. 142) aponta que a identidade “ora distingue, diferencia; ora confunde, une, assimila. Diferente e igual”. Nas palavras deste mesmo autor, identidade é diferença e igualdade. O nome próprio, normalmente composto por um prenome e um sobrenome, reconhece e legitima a identidade de uma pessoa. Dentro de uma instituição familiar, o prenome diferencia um ente de seus familiares e o sobrenome o iguala. O nome próprio aponta um sujeito como a *unidade* do individual (expressado pelo prenome) e do geral (expressado pelo sobrenome). Por exprimir a unidade do individual e do geral, o nome permite ao sujeito ser localizado na sociedade, e é ainda, um mediador entre a pessoa e o contexto no qual está inserido. A identidade, nesse raciocínio, permite que o ser seja reconhecido como

um ente uno e ao mesmo tempo idêntico a outros de seu grupo (CIAMPA, 2005; LOOS, 2009).

Identidade é um constructo complexo, muito discutido, mas antes de se ter clareza na conceituação deste, tem-se uma grande dificuldade teórica, uma vez que, a literatura frequentemente emprega os constructos de *self*, personalidade, entre outros, como sinônimos. De acordo com Páramo (2008), a personalidade condiz com as expressões internas do sujeito, que lhe proporciona uma tendência em sua maneira de se comportar e deste modo, ser reconhecível pelos outros. Alguns sujeitos são de personalidade tranquila, outros agitada, características estas mantidas relativamente estáveis ao longo da vida e que influem e refletem na maneira de atuar. Contrário a essa visão, as teorias sociais dissertam que é a situação vivida pela pessoa que propiciará uma ou outra forma de atuação. O sujeito atua de modo distinto em cada situação, isto porque em outras vezes a usou e obteve êxito, o que remete à tendência de repetir uma dada conduta; são os padrões sociais que oferecem maneiras de agir. A multiplicidade de formas de atuar é construída na relação social, resultante dos encontros e interações. Faz-se oportuno destacar que, nesse estudo, se adota uma compreensão de identidade formada a partir da interrelação dos aspectos intra e interpessoais do sujeito, ambos num movimento dialético e relacional.

Analisando o percurso histórico da compreensão do constructo identidade, Hall (2000), que se encaixa em uma vertente cultural, disserta sobre três concepções de identidade: a concepção do sujeito do ponto de vista do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. O *Sujeito do Iluminismo* faz menção ao homem com competências fixas, como um indivíduo unificado, dotado das competências da razão. Acreditava-se, assim, em uma essência interior que se mantinha ao longo de sua existência, culminando num 'contínuo idêntico', isto é, uma identidade estável. Entendimento este relacionado à manutenção de uma ordem social, de tradições, o que permite Kaufmann (1998) concluir que as primeiras formas de identificação eram atreladas ao estado. A identidade, então, costura o sujeito à estrutura: "estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificáveis e previsíveis" (HALL, 2000, p. 12).

O modernismo instaura um novo movimento social, uma nova concepção de homem, esta mais coletiva e social, para além da visão restrita de identidade como

fixa e invariável, apoiado nas estruturas do passado que, por sua vez, definiam a identidade da pessoa. Constrói-se, deste modo, uma nova maneira de se conceber o sujeito. Hall (2000) destaca dois pontos de fundamental importância para essa compreensão mais complexa do sujeito moderno, a saber: os estudos darwinianos, que trazem a explicação de uma base biológica para a razão e a mente do homem e a contribuição das novas ciências sociais. A sociologia enfatiza a importância da cultura como subjacente à formação do ser, o que propicia uma nova explicação de como as pessoas são subjetivamente constituídas por meio de sua participação na sociedade, no contato com a cultura, assim como as estruturas sociais são mantidas devido aos papéis que os sujeitos nelas exercem. Adotou-se, desta maneira, uma visão interativa no entendimento sobre o processo de constituição do ser, com a “internalização do exterior no sujeito” e a “externalização do interior” através da ação do indivíduo no mundo (HALL, 2000, p. 31).

Contrário à concepção do sujeito do Iluminismo como um ser autossuficiente, o *Sujeito Sociológico* é compreendido como dependente das figuras presentes em seu desenvolvimento, que exercem o papel de mediar a cultura. Identidade é compreendida, assim, sob uma ótica interativa entre o sujeito e a sociedade. O sujeito tem uma essência interior, mas esta é constituída e modificada por meio do diálogo com outras identidades atuantes no mundo. O “eu” se constitui a medida que se internalizam os significados disponíveis na cultura, assim, o ser se reconhece através dos sentimentos subjetivos que elabora nos lugares objetivos que ocupa no grupo social e cultural. Imbuído desse entendimento relacional da formação da pessoa, somado à complexidade da sociedade, marcado pela globalização, passou-se a aceitar outros modelos, permitindo que o homem se identifique com diversos grupos e ideologias. Parece ter assim uma fragmentação do homem, que admite combinar várias identidades, contraditórias ou não.

Esse processo, de acordo com Hall, é que produz o *Sujeito Pós-Moderno* (nomeação do momento atual), marcado não por uma identidade fixa e nem permanente, pensamento consequente do movimento da pós-modernidade, que se caracteriza pela diferença, por antagonismos sociais que produzem uma multiplicidade de posições de sujeito, isto é, de identificações do indivíduo. O movimento da globalização, processo influente em escala global, que tem o poder de juntar grupos e ideologias em novas combinações, traz um questionamento e mudança sobre identidades centralizadas e fechadas. Constata-se, assim, um poder

pluralizante sobre as identidades, “produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas” (HALL, 2000, p. 87).

Deste modo, Hall (2000) destaca que a identidade torna-se uma “celebração móvel”, isto é, constituída e modificada continuamente pelas formas que o homem é representado pelos grupos culturais que o cercam. Assim, a pessoa assume identidades diferentes em diferentes conjecturas, não unificadas, o que impede de inferir sobre identidade fixa. A cada transformação e formação de novas representações sociais, outras possibilidades de identidade se fazem exequíveis, com as quais o ser pode se identificar, mesmo que temporariamente, o que propicia um distanciamento da concepção clássica de sociedade e de suas estruturas e tradições. Há um discurso que apregoa a modernidade como uma ameaça para a identidade; contudo, pode-se pensar que uma maior interdependência global tem propiciado a ruptura com identidades culturais tradicionais e solidificadas e assim trazido uma pluralidade cultural de estilos. Hall (2000), neste sentido, define identidade não biologicamente, mas histórica, mutável e atrelada à representação cultural.

No interior dessas concepções encontra-se o que Woodward (2000) classifica como perspectivas essencialistas e perspectivas não essencialistas de identidade. As essencialistas entendem a identidade como algo inerente, fixa e imutável, enquanto as não essencialistas a concebem dentro de uma ótica que considera a diferença e a mudança contínua do ser ao longo de sua vida.

Compartilha-se das considerações de Hall (2000) quanto à mutualidade da identidade e o papel do social na constituição desta, visto que é por meio das relações sociais que o ser se identifica como humano e, à medida que reconhece a humanidade no outro, detecta características neste e se confirma. Em outras palavras, o ser toma consciência de si a partir do outro. Contudo, não se pode deixar de ressaltar a necessidade de se levar em consideração o aspecto biológico (entre outras dimensões) nesse processo. Concorde-se com Pérez (2008, p. 79) quando essa autora ressalta que

[...] aspectos biológicos também concorrem para a definição da identidade e, mesmo que a exclusão gerada pela diferença que a determina possa ter raízes culturais e estar baseada na

representação cultural que se tenha dela, existem, sim, identidades que são formadas em torno de certas características genéticas do ser humano, como, por exemplo, a identidade das pessoas que apresentam alguma diferença física ou cognitiva gerada por causas orgânicas ou não. (PÉREZ, 2008, p. 79).

Nesse contexto, infere-se sobre o processo de desenvolvimento da identidade como um fenômeno biopsicossocial, isto é, se consideram os elementos biológico, psicológico e social como determinantes, não de maneira isolada, mas em sua inter-relação, na qual o resultante é o sujeito constituído, caracterizado e individualizado, o que expressa a identidade do mesmo. Portanto, as condições sociais em harmonia com as internas do próprio indivíduo é que produzem o ser. E é essa produção, a identidade, que influenciará a maneira de atuar no mundo.

A exposição quanto à presença dos aspectos intra (biológico e psicológico) e intersíquicos (social, cultural e histórico) na constituição do “si mesmo” parecem familiar, dado que em diferentes concepções teóricas evidencia-se o papel do “outro”. Todavia, esse “outro” frequentemente é visto, em outras palavras, como produtor do ser, o que demonstra um movimento de informações externas à internas; quando o sujeito tem papel ativo, ele é transformado, mas também transforma o ambiente onde está. Assim, o ser suplementa o vivido e adquire novos recursos. Isso significa que o sujeito se apropria do que lhe é disponível socialmente, mas também interpreta os conteúdos recebidos e os transforma.

Constata-se, portanto, uma dinâmica dialética, já que o ser é influenciado pelos atores sociais mais também os influencia. Para tanto, um importante mecanismo é usado: a linguagem. São vários os mecanismos importantes no processo de troca social e formação dos sujeitos; contudo, a linguagem, de acordo com Páramo (2008), é responsável pela obtenção da maior parte de informação nas relações para a construção da identidade. Por meio da linguagem o sujeito pode orientar seu comportamento e influenciar o dos outros. As regras sociais explícitas e implícitas divulgadas nas diferentes instituições nas quais o sujeito se movimenta, como escola e família, influencia grande parte de seu comportamento. A maneira como se reconhece e se é reconhecido pelos outros (a identidade), resulta da interação realizada com os demais sujeitos e é por meio da linguagem que esse processo de identificação/reconhecimento acontece. Não se pode falar de relações como sistemas simples e lineares, mas é antes a característica multidimensional presente em cada relação, em razão do encontro de diferentes histórias de vida e

identidades, que permite a constituição de diversas configurações de identidades, conservando, contudo, uma unidade, uma permanência relativa (TACCA, 2004; PALUDO, 2012).

Não raramente a identidade é entendida como um produto dado, no qual alguém é determinado ao ser afetado pelas condições sociais. Esta é uma ideia enganosa e reducionista, visto que desconsidera o aspecto constitutivo e autogerador que a própria identidade possui. Fala-se antes de um círculo que se retroalimenta, ao passo que a representação que o “outro” tem do sujeito e a percepção que o ser tem desse “outro”; o que lhe é outorgado nas oportunidades de interação influi na relação e consequentemente na constituição da identidade de ambos (do outro e do eu). A maneira como o desenvolvendo é visto dentro de seu contexto de vivência, tem relação direta com a construção do “si mesmo”. Existe um nexo entre os elementos que compõe o ser (biológico, psicológico e social) e a representação do sujeito, tanto que a individualidade implica na representação que o “outro” tem dele bem como da concepção que o ser tem do “si mesmo”. De tal modo, a identidade de uma pessoa resulta das relações que ela tem com outros, mas também é condição dessas relações. As características do ser, as respostas que emite, à medida que sua individualidade toma voz, também influencia no processo. As diferentes identidades (filhos, pais, etc.) são suportes fundamentais para o desenvolvimento e se deixarem de existir objetivamente, ainda que possam sobreviver seus organismos físicos, tem uma grande probabilidade de causar déficits no desenvolvimento.

O sujeito não é uma figura ativa tão somente no que se refere à sua própria constituição, é ele um agente potencial de transformação do ambiente no qual está inserido à medida que se desenvolve. Constata-se, assim, um movimento marcado não apenas pela evolução da ontogênese, mas também da filogênese, o que demonstra uma lógica de transformação em ambos. Pode-se, entender, portanto, que a união das identidades é que forma a sociedade, ao passo que cada identidade é constituída por esta, presumindo um movimento dialético, no qual as diferentes identidades são constituídas e organizadas reciprocamente, refletindo, agindo, conservando e/ou transformando a estrutura social. Tece-se, neste sentido, uma rede de representações que é inerente a todas as relações estabelecidas, na qual cada identidade reflete outra identidade, o que impossibilita apontar a origem de cada uma.

Páramo (2008) ao escrever sobre identidade classifica além da identidade pessoal, a identidade social e a espacial, como extensão do corpo. De acordo com esse autor, a identidade social resulta da afiliação do sujeito a grupos sociais, marcados por uma identificação com significado valorativo e emocional, como religião, família, estilo musical, etc. É formada por meio de influências sociais e da cultura que dão origem a identidades coletivas que permitem ao indivíduo se identificar como pertencente a dado grupo. Como produto das interações e das imposições sociais, Páramo (2008) escreve que os lugares (bairro, cidade, país, etc.) imprimem características psicológicas ao ser, possibilitando que construa uma identidade espacial, isto é, identidade de lugar. Sua identidade pessoal abarca assim, características dos ambientes onde transita (não apenas em nível, mas de macrossistema) e pode se reconhecer e ser reconhecido a partir destas.

Partindo do pressuposto de que a identidade conglera diferença e igualdade, argumenta-se não sobre a existência de várias identidades em uma pessoa, mas sim, a articulação de várias figuras em um mesmo ser, devido aos papéis que desempenha em sua existência objetiva, o que permite falar sobre uma *unidade da pluralidade*. Ciampa (2005) chama a atenção para o fato de que não diz respeito a uma identidade dada e imutável, mas versa sobre a “re-posição” de uma identidade que foi uma vez disposta. Em cada relação, em resposta a esse outro, é manifesta uma parte do indivíduo como desdobramento dos muitos e complexos acontecimentos que foi sujeito, mesmo sendo este uma totalidade. Assim, quando se está em frente de um pai, se relaciona como filho e vice-versa. Contudo, esse ser nunca é visto apenas como filho, como alguém que desempenha um único papel, antes como uma totalidade que tem um nome, exerce determinada atividade, etc. (CIAMPA, 2005).

Nesse sentido, Páramo (2008) relaciona a identidade a uma trama, composta por diferentes fibras como classe social, escolaridade, característica física, raça, etc., que no conjunto constituem a identidade. Cada fibra traz um discurso ideológico e cultural e o que é o ser procede da junção desses discursos, os quais atuam na construção da identidade. Assim, esse mesmo autor ressalta que a identidade não pode ser entendida como fixa, determinada pela natureza e nem como algo accidental.

A construção da identidade se inicia tempranamente e se dá na trajetória da existência do ser, o que permite revogar a ideia de identidade como estática e

imutável. Ciampa (2005) apresenta a identidade como “metamorfose”, isto porque o ser está em uma contínua transformação e se manter inalterável é irreal, e à medida que adquire consciência se reconhece como humano. Mudança esta que não acontece de forma isolada e nem sozinha, mas é dependente do funcionamento conjunto dos elementos biológicos, psicológicos e sociais. Assim, por meio desse processo de transformação e dadas as condições sociais disponíveis, o ser configura uma identidade pessoal e é essa *configuração* que aparece ao “outro”.

Aparecem num primeiro momento características externas que permitem formar e referenciar uma determinada identidade que, por sua vez, são responsáveis por juntar e formar grupos; na medida em que acontecem as interações, as características individuais afloram. Portanto, a identidade não é somente uma produção subjetiva, mas dependente das condições objetivas, das relações com outras identidades (pessoas e coisas). A constituição do ser se inicia com as primeiras relações que estabelece. Na verdade, sua identidade começa a ser construída antes mesmo de sua chegada ao mundo, pois, ainda nascituro já é representado como filho de determinadas pessoas, membro de tal família e posteriormente, essa representação é interiorizada pelo sujeito, que passa a fazer parte do “si mesmo” (CIAMPA, 2005).

A identidade é demarcada num movimento de interação e reconhecimento mútuo entre o “eu” e o “outro”; assim, abarca a definição entre o que o sujeito atribui a si mesmo e o que o “outro” lhe outorga. Por meio da interação social, as respostas e atribuições do “outro” são interiorizadas pelo sujeito de tal modo que esse conteúdo se torna um predicado que o ser conglomera o “si mesmo” e tem um peso tal, que há uma forte tendência do ser passar a se reconhecer conforme as qualidades outorgadas a ele. Logo, a identidade pessoal advém do *se sentir existir e ser reconhecido pelo “outro”*, evidenciando que, no processo de constituição da identidade estão presentes campos do domínio cognitivo e afetivo, considerados na representação de si dentro de um âmbito de relações.

A representação que o sujeito tem de si, as crenças que constrói a seu respeito bem como o valor que confere a tal percepção, atua como diferenciador dos outros (CAVALLET, 2006). Por outro lado, essa concepção construída atua no sentido de produzir a identidade do ser. A representação que o ser tem de sua identidade terá influência sobre o lugar que ocupará na relação com o “outro” somado ao que pensa sobre si. Infere-se assim, que a representação que o sujeito

tem de sua identidade tem impacto no processo de construção da mesma. A partir dessa inter-relação do “eu” e do “outro” no processo de desenvolvimento, o sujeito constrói as crenças que sustenta sobre si mesmo e o valor conferido a estas, que se tornam suas características, emergindo sua individualidade, o que o torna uno e diferenciando-o dos outros. As crenças que o ser possui sobre si mesmo e sobre o mundo ficam alocados no *self*, constructo de análise a seguir.

2.6 SEXTO CONSTRUCTO – SELF E CRENÇAS AUTORREFERENCIADAS

Tratar sobre o constructo *self* reserva certa dificuldade, visto a imprecisão do conceito, procedência desde os primeiros filósofos que entendiam o *self* como localizado no coração, no caso de Aristóteles, e na cabeça, de acordo com Platão (LANDAU, 2002).

Mischel e Morf (2003) apresentam o *self* não como uma estrutura, mas como um “algoritmo feito”, que devido à sua característica autoconsciente permite que o sujeito reflita sobre suas experiências para então monitorar e avaliar suas reações. Neste sentido, estes autores apresentam o *self* como um sistema dinâmico, uma organização cognitiva, afetiva e de ação. É um sistema dinâmico à medida que reconhece os diversos aspectos e funções do *self* não como componentes isolados, mas como facetas de um sistema coerente que funcionam simultaneamente. Isso propicia o entendimento de que o *self* não condiz com uma coleção de atributos, mas é antes um agente que acomoda e assimila continuamente a informação do mundo social no qual o sujeito está inserido. É um sistema de ação à medida que gera e orienta o comportamento. Constata-se, assim, a importância do mundo externo para construção e aferição do sujeito. Os mesmos autores ressaltam que o *self* é constituído em co-construção com o mundo externo, no qual o sujeito não é um produto do meio, mas tem antes um papel ativo, um sistema autorregulador. Isto significa que o *self* possui uma função executiva, já que executa planejamento, interpretação do comportamento e processamento de informações sobre cada pessoa.

No processo de desenvolvimento da identidade, o indivíduo constrói a percepção de si mesmo (como se sente, se percebe e se define) bem como a

avaliação e valor atribuído a estas características (se se julga capaz ou de realizar algo). Crenças estas, alocadas no *self* e qualificadas pelo sujeito como parte de sua identidade, ou seja, atributos que permitem igualar e diferenciá-lo. Uma vez construídas, não se tornam fixas ao sujeito, mas são reestruturadas e outras construídas na evolução do desenvolvimento da pessoa (LOOS, 2003; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008; TRANCOSO, 2011). Para além do reconhecimento das características de si mesmo, Páramo (2008) menciona o *self* social, avaliação que o sujeito faz de si como pertencente a um grupo, a um lugar.

Loos (2003) define o sistema de crenças que o sujeito tem de si mesmo, bem como a avaliação de seus atributos como *crenças autorreferenciadas*, abrangendo três conjuntos de crenças: o autoconceito, a autoestima e as crenças de controle (ou de autoeficácia). Os conjuntos de crenças aludem à percepção do ser quanto a seus recursos pessoais que, por sua vez, funcionam como facilitador, moderador e/ou dificultador nas interações sociais, isto devido o caráter recíproco e interdependente que as crenças possuem. Desse modo, pode-se inferir que as crenças autorreferenciadas se reportam ao ser e são acessíveis ao “outro” pela identidade. A seguir, será dispendida atenção para exposição de cada conjunto de crenças, no intuito de apresentar os conceitos particulares e posteriormente, a inter-relação entre os conjuntos, configurando na visualização do sistema de crenças autorreferenciadas.

2.6.1 Autoconceito

O autoconceito condiz à descrição que a pessoa faz do “eu”, aos atributos que emprega a si mesmo, o que acredita fazer parte de sua identidade, independentemente de atribuir algum valor (bom ou ruim), por exemplo, “sou inteligente”.

A noção de autoconceito começa a ser construída desde a mais tenra idade do ser. Assim, no primeiro ano de vida a criança desenvolve o senso de si mesmo como um atuante no mundo, ou seja, um ser capaz de agir sobre objetos e situações, sobretudo por meio do contato físico com o meio no qual o sujeito está inserido, construindo o que se chama de imagem corporal. Essa imagem corporal é um aspecto primário do autoconceito e indispensável para subsidiar outras crenças (autoestima e crenças de controle). Assim, as crenças de controle começam a se

desenvolver quando o nascituro aprende que o uso de certos mecanismos de seu corpo (grito, sorriso e choro) é eficiente para obter do ambiente o que necessita para seu conforto e satisfação. Conforme o sujeito observa o quanto é amado pelas pessoas que estão em seu redor (ou capta rejeição), passa a internalizar essa percepção, por meio dos sentimentos e emoções, construindo sua autoestima, crenças que serão melhor discutidas adiante (NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008).

Constata-se, desse modo, que as sensações corpóreas (satisfação/amor, rejeição/tristeza, etc.) versam sobre os primeiros parâmetros de que o ser lança mão para iniciar a construção das crenças sobre si, que com o tempo, sofrem alterações à medida que as situações se fazem mais complexas. Pode-se entender então, que a satisfação (prazer) em oposição à dor, funciona como os primeiros parâmetros que o sujeito usa para julgar determinada experiência como exitosa ou de fracasso. Contudo, quando o indivíduo ainda não construiu parâmetros que o permitem fazer esse julgamento, procurará tais parâmetros na aprovação (ou reprovação) dos outros (NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008).

Ainda bebê, começa a construir a noção de que existe separadamente dos outros que o cercam e de entender que estes existem mesmo quando não os vê. Por volta dos 15 ou 18 meses, no processo de construção da noção de si, começa a compreender que tem características próprias, como gênero, tamanho, nome e atributos que ouve ou percebe, advindos dos outros com quem convive. Aproximadamente ao final dos dois anos, a criança passa a manifestar sinais de orgulho e vergonha, usando-se de expressões que mostram julgamento de si e de outros, de acordo com algum padrão aprendido. Ao chegar à idade escolar, o sujeito com esses padrões já internalizados, torna-se mais autônomo em seu autojulgamento e tem uma maior capacidade de regular sua expressão emocional e seu comportamento. Com essa autoconsciência inicial, o sujeito em idade escolar começa a descobrir e identificar suas próprias qualidades (VIRGOLIM, 2007c).

O sujeito forma seu autoconceito na medida em que consegue distinguir sua conduta da conduta do outro. Através da verbalização dos comportamentos desse outro, começa a reconhecer seus sentimentos, pensamentos, características, etc., com o uso de expressões como “eu sou”, “meu”, “tenho”, e assim constrói gradativamente seu autoconceito. A linguagem tem uma função muito importante para desencadear a auto-observação e o estabelecimento do autoconceito. Exemplificando: suponha-se um sujeito que acabara de realizar um projeto e um outro

significativo lhe diga que tal projeto ficou bom e que o sujeito é muito competente. Ao viver experiências como essas, o sujeito relaciona sua auto-observação (descrição de seus comportamentos) com as respostas sobre si emitidas no ambiente, se reconhece e “deposita” o atributo no seu banco de dados. A auto-observação se torna mais complexa, progressivamente, dependendo dos modelos disponíveis, permitindo reiterar a importância das figuras significativas no desenvolvimento da pessoa (PÁRAMO, 2008).

Averigua-se, assim, que a constituição do autoconceito se dá num processo lento, na medida em que o sujeito constrói parâmetros que legitimam, reconhecem e julgam como satisfatório (ou não) as retroalimentações recebidas. As informações recebidas constituirão, integrarão e reformularão seu autoconceito. Contudo, essa construção não acontece de forma independente e isolada; o sujeito lança mão do olhar do outro na medida em que verifica as apreciações e avaliações que são feitas pelos outros sobre o seu desempenho, integrando essa percepção àquelas que já construíram sobre si (NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008; TRANCOSO, 2011).

Charles Cooley traz sua teoria sobre autoconceito no ano de 1902, por meio da publicação *Human nature and social order*. Na obra, apresenta uma análise acerca da relação entre o “eu” e o “outro” (sociedade), cuja tese central apresentava-se na defesa de que a interpretação que a pessoa faz do conteúdo que recebe do contexto no qual está inserida exerce um papel crucial em seu desenvolvimento.

Prescott Lecky e Carl Rogers oferecem uma importante contribuição ao agregar à teoria do autoconceito a concepção de retroalimentação (a ideia da alteração de uma ação em um comportamento como consequência de outra ação desse mesmo comportamento), a partir de dois pontos: a) as informações advindas das pessoas significativas para o desenvolvimento têm maior influência do que aquelas disponibilizadas por outras pessoas, isto devido à existência de cargas afetivas diferenciadas. No decorrer do processo de formação, o ser constrói lentamente critérios que confirmam, reconhecem e julgam como satisfatório (ou não) as realimentações e que compõem (ou não) o autoconceito; b) mesmo sendo importantes as informações advindas de pessoas significativas, o sujeito as analisa antes de incorporá-las ao seu autoconceito (McDAVID, 1990).

Apesar do processo de desenvolvimento do autoconceito acontecer ao longo da existência do sujeito, é oportuno destacar a importância dos primeiros anos de vida, pois é nessa fase da vida que, a partir de interações com figuras significativas

(mãe, pai, irmão, professores, etc.) que o autoconceito da criança terá progresso ao agregar novos padrões de avaliação e apreciação, novos valores e crenças, o que é chamado de retroalimentação social.

McDavid (1990) denomina o processo de inclusão de valores e crenças que permite a pessoa julgar a si mesma como “processo de identificação”. Todavia, nem todos os valores com os quais o ser está em contato serão internalizados e acoplados ao seu autoconceito; isto porque há uma tendência a conservar a estabilidade desse autoconceito, de modo que o sujeito será mais suscetível a uma nova informação se essa se correlacionar com um autoconceito já formado, do que a uma nova informação que seja divergente com as crenças construídas. Markus e Wurf (*apud* Kernis e Goldman, 2003) dissertam sobre dois componentes do autoconceito: a *essência do autoconceito* (os conceitos mais estáveis) e o *autoconceito em processo* (os conceitos mais flexíveis, mutáveis), componentes estes que atuam simultaneamente no sentido de identificar a funcionalidade (para que) e a importância (por que) da informação que está sendo emitida ao sujeito, antes desse agregar ao seu autoconceito.

O processo de inserir ou eliminar algum autoconceito depende do quanto esse mesmo está aportado na essência do autoconceito. Nesse sentido, alude-se sobre a importância tanto de experiências de êxito quanto de fracasso, sendo ambas eficazes para a construção do autoconceito. E enquanto as experiências de êxito atuam no sentido de reafirmar conceitos já alocados, de incluir outros e de trazer novas maneiras para se atuar no mundo, as de fracasso levam o sujeito a percepção de que alguns conceitos não são mais apropriados e precisam ser revistos (NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008).

Incluir novos dados ao autoconceito pode desencadear “efeitos colaterais”, como, sensações de ansiedade. Isso ocorre quando não existe uma coerência entre o que o sujeito relata sobre si mesmo e o que sente realmente, denominado por Kernis e Goldman (2003) como autoconceito empobrecido, ou seja, quando a opinião que construiu sobre si não tem congruência interna. Contudo, tais sensações podem ser eliminadas a partir da reflexão do indivíduo sobre as causas que o levou a proceder de determinado modo e pode, dessa maneira, optar pelos dados que incluirá (ou eliminará) do seu autoconceito (NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008).

De acordo com Harter (1985), o autoconceito é composto por múltiplas facetas, compreendidas como competências ou domínios, relativamente

independentes um dos outros, a saber: competência cognitiva, aceitação social, competência atlética, aparência física, comportamento e global. Alencar (1993) destaca que, por serem múltiplas as dimensões do autoconceito, o sujeito pode se perceber de maneira positiva frente a uma dimensão e de forma negativa em relação à outra. Pode-se inferir que as diversas facetas do autoconceito são algo benéfico, visto que o sujeito terá mais opções de escolha em seu repertório frente a situações complexas. Além disso, cabe ressaltar que a incoerência interna não deve ser entendida como resultante da numerosa dimensão do autoconceito, mas antes da ausência de análise do sujeito sobre os componentes que causam desconforto.

Um erro recorrente é confundir e/ou igualar autoconceito e autoestima. Enquanto o primeiro termo faz menção aos elementos que o sujeito acredita fazer parte de si, o segundo reporta à avaliação desses, atribuindo-lhes valor, constructo analisado adiante.

2.6.2 Autoestima

A autoestima é a atribuição de valor que o sujeito faz dos conteúdos que percebe em si. Possui um caráter necessariamente avaliativo das características da sua autopercepção, remetendo à ideia de que a pessoa gosta (ou não) daquilo que acredita fazer parte de si. É a autoestima que dita ao sujeito se é competente e capaz (ou não) para levar a cabo determinada atividade. Em outras palavras, por meio do autoconceito, a pessoa elenca atributos que pensa compor o “si mesmo”, e a autoestima classifica tais atributos como positivos ou negativos. Autores (LOOS, 2004; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008; TRANCOSO, 2011) apontam a autoestima como relativamente constante e duradoura, e dependente das circunstâncias experienciadas.

James (1982 *apud* Harter, 1993) trata acerca das *contingências da autoestima*, ou seja, das facetas que são importantes para o sujeito e nas quais este deseja se sobressair. Alguns elementos do autoconceito, da impressão que o sujeito tem de si mesmo, são mais importantes, sendo nestes que os êxitos ou fracassos tendem a demarcar o aumento ou diminuição de sua autoestima. Tem-se a alta autoestima e a baixa autoestima, o que as diferencia é a percepção do ser quanto à sua competência nas facetas que deseja se destacar.

Assim, se o indivíduo se avalia como capaz no domínio em que almeja se

sobressair, diz-se que tem autoestima alta. Em oposto, se o ser não se percebe competente nos domínios que julga importante, diz-se que sua autoestima tende a ser baixa. Entretanto, se o sujeito se percebe como incompetente em alguma faceta que não lhe é importante, sua autoestima não será afetada negativamente. Assim, de acordo com James, com os sucessos a autoestima tende a aumentar e, com os fracassos, danificada, correndo-se o risco de perdê-la.

A autoestima é construída a partir dos julgamentos que o sujeito faz dos elementos que compõem seu autoconceito. O desenvolvimento e transformação das crenças de autoconceito provocam o desenvolvimento e transformação análoga das crenças de autoestima. Portanto, destaca-se a importância que as figuras significativas têm no processo de formação do ser, visto que os critérios que usa para avaliar a si mesmo são advindos, em grande parte, dos valores que aprende no processo de identificação, que são firmados pelos pais, irmãos, professores, entre outros. Embora se disserte sobre a transposição dos valores disponíveis no meio para valores próprios do sujeito, não se pode deixar de destacar que as características pessoais do ser, bem como as conjunturas do meio, exercem papel importante na formação dos valores que farão parte de cada sujeito (NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008).

A autoestima está diretamente relacionada ao autoconceito. Assim, pode ser afetada quando o sujeito não tem lucidez acerca do que faz (ou não) parte do seu autoconceito. Desse modo, as pessoas com autoestima baixa têm maior dificuldade em identificar os elementos do seu autoconceito do que pessoas com alta autoestima.

De acordo com Núñez-Rodríguez (2008), um atributo das pessoas com autoestima baixa é a alta “responsividade”, por se sentir insegura sobre si mesma, todas as informações e julgamentos advindos do outro são usados pelo sujeito para formar seu próprio conceito, o que a deixa dependente e mais suscetível a ser afetada por informações avaliativas.

Kernis *et al* (1998) ressaltam, a partir de estudos, que as pessoas com autoestima negativa têm a tendência em generalizar os resultados negativos. Assim, perante um fracasso o sujeito se sente totalmente incompetente, levando a um movimento de desmotivação e, conseqüentemente, mais fracassos (NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008).

A origem das crenças de autoestima se dá na composição social na qual o

sujeito está inserido. Nessa, o “eu” é constituído por meio da valorização do olhar do “outro” a respeito do “eu mesmo”, atuando no sentido de reafirmar e modificar a percepção sobre o “eu”. Assim, as apreciações advindas do outro é incorporada à identidade, de tal modo que a avaliação que o outro tem sobre o “eu” do sujeito é positiva. A tendência é que este constituída uma alta autoestima, se o outro demonstra pouco apreço, a tendência é que o sujeito agregue percepções negativas sobre si e desenvolva uma autoestima baixa. Constata-se, desse modo, que as crenças são advindas de um sistema tomado pelo sujeito e partilhada por um grupo. São dependentes do quadro social de referência, que é usado pelo sujeito como parâmetro para sua autoavaliação.

2.6.3 Crenças de controle, agência e competência

As crenças de controle, agência e competência (também conhecidas como crenças de autoeficácia – na perspectiva de Bandura, 1997; ou simplesmente autoconfiança) versam sobre a percepção que o sujeito tem em si mesmo, em suas habilidades e capacidades para alcançar um objetivo esperado.

As crenças de controle, agência e competência dizem respeito à percepção de que o sujeito precisa possuir (ou ser capaz de conseguir) os recursos necessários para enfrentar as diferentes situações que a ele se exige. Tais crenças certificam ao sujeito sobre suas possibilidades de controlar as referidas situações (LOOS, 2004).

De acordo com Skinner (1995), o controle percebido pode ser entendido como um conjunto de crenças inter-relacionadas que formam a partir de interpretações das experiências anteriores do sujeito em diferentes campos de sua vida. Possibilitam ao *self* as perspectivas de como produzir resultados aspirados (ou evitar os indesejados). As crenças de controle são, assim, representações subjetivas que a pessoa tem de sua capacidade para exercer controle sobre o ambiente no qual está inserida e no próprio comportamento e conduta. Pertencem ao *Sistema de Competência* e possibilita planejar, começar e nortear ações direcionadas a metas, ou seja, tem a função de interpretar e regular as interações com o ambiente, o que determina as perspectivas sobre o que o ser é capaz de realizar (ou não) dentro de uma conjuntura. Sob essa ótica, as crenças de controle fazem referência às representações das próprias capacidades sobre o contexto e o próprio comportamento do sujeito (SKINNER, 1995).

Loos (2004) destaca que tais crenças estão diretamente ligadas ao autoconceito e auxiliam na constituição dos sentimentos de autoestima. Além de fazerem parte de um sistema, atuam no sentido de interpretar e regular as interações com o contexto, principalmente ações para alcançar metas.

Cada vez que o sujeito empenha esforço e suas capacidades para alcançar algum objetivo, as crenças de controle são desenvolvidas, pois, à medida que avalia o contexto (suas capacidades, recursos usados, condições ambientais), produz uma opinião acerca de sua eficácia. Nessa perspectiva, as crenças de controle traduzem a energia que o sujeito pensa que pode colocar no seu quadro de referência (conhecimentos, capacidades e vivências prévias) para alcançar um resultado. Entretanto, o sujeito está exposto a múltiplas situações, o que requer dele respostas diferentes para dar conta de cada uma dessas situações, demandando que o mesmo se ajuste às exigências do contexto bem como às crenças sobre si mesmo.

Assim, devido à individualidade de cada ser, as experiências e à percepção de si, uma mesma ação terá resultados diferentes para cada pessoa, em função das particularidades do seu conjunto de capacidades e da sua habilidade de reorganizar, ativar e incorporar recursos para atender as situações.

Constata-se, então, que as crenças de controle não se referem ao número de habilidades/capacidades que o sujeito pensa ter, mas com o que ele acredita ser capaz de fazer com as capacidades que possui, no contexto de uma determinada conjuntura. Isso permite entender por que aquelas pessoas que acreditam em sua capacidade despendem de grande energia para alcançar seus objetivos, enquanto outras, que parecem ter mais recursos, não se comprometem tanto, porquanto não acreditam em si (NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008).

As crenças de controle têm um papel crucial na vida do ser, pois, a percepção que o sujeito tem de si, como alguém capaz, influencia seus pensamentos, emoções e comportamentos, já que lançará mão dessa percepção ao determinar o quanto de empenho disponibilizará para cada atividade, quanto persistirá frente a uma situação adversa e se atividade será investida com sensações de ansiedade ou de confiança.

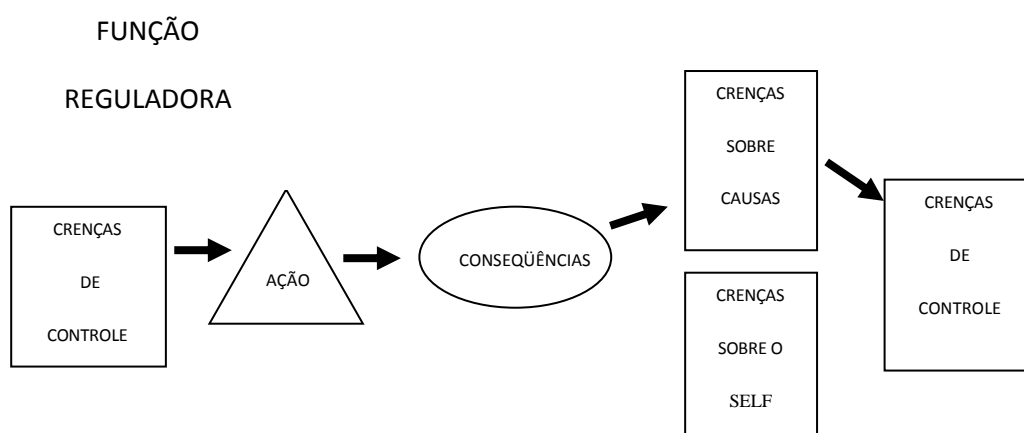
Infere-se, assim, que essas crenças possuem uma capacidade gerativa que consegue organizar e gerenciar os domínios cognitivo, emocional e social do ser, a fim de responder às diversas finalidades.

As crenças de controle podem ser de dois tipos, a saber: de *contingência* (crenças sobre a expectativa de que com determinadas ações se obterá

determinados resultados, isto é, crenças sobre a relação entre meios e fins), ou de *competência, agência ou autoeficácia* (crenças sobre a própria competência para produzir tais ações).

Como dito, o Sistema de Competência tem a função de interpretar e regular interações com o ambiente. Esse sistema pode ser representado da seguinte forma (Figura 1):

FIGURA 1- DIAGRAMA REPRESENTATIVO DO SISTEMA DE COMPETÊNCIA (SKINNER, 1995)



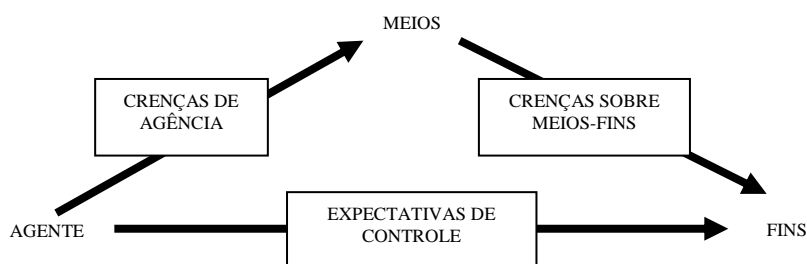
A partir do diagrama apresentado na Figura 1, pode-se observar que as crenças de controle possuem suas funções na ação: (1) antes e durante a empreitada do sujeito na ação, regulando a qualidade dessa, e (2) depois da ação, na interpretação do desempenho alcançado.

A perspectiva de êxito no controle da ação contém um papel regulador sobre a ação, que trará determinadas conseqüências que, por sua vez, proporcionam ao sujeito informações sobre seu grau de eficiência acerca de determinados meios e/ou causas, além de sua possibilidade de controle sobre essas causas. Tais informações nutrem as crenças sobre causas ou meios-fins e as crenças sobre sua própria competência sobre esses meios ou causas, propiciando, deste modo, uma nova retroalimentação das expectativas gerais de controle do sujeito.

Pautados na Teoria da Ação (SKINNER, 1995), a ação condiz com um comportamento dirigido à meta, propositado e imbuído de emoção, sucedido em um dado contexto social. De acordo com tal abordagem, não existe apenas um único agente produzindo resultados, mas também uma conexão entre meios e fins e entre agentes e meios (SKINNER, 1995). Desse modo, há a distinção entre *agentes*,

meios e fins, levando a três diferentes conjuntos de crenças, como representados na Figura 2:

FIGURA 2 - TIPOS DE CRENÇAS DE CONTROLE (SKINNER, 1995)



A *expectativa de controle* se refere à expectativa geral sobre o alcance do self em produzir os resultados almejados e/ou evitar os indesejados, em uma determinada ação. O sujeito acredita que pode alcançar um resultado, contudo sem fazer menção a qualquer meio ou causa específica. Exemplos: “Se eu decido que não vou fazer nada de errado (por exemplo, em um teste de matemática ou em um ditado), eu não erro”; “Tirar notas boas não depende de mim” (SKINNER, 1995).

As *crenças de agência*, por sua vez, referem-se ao grau em que o sujeito acredita possuir ou ter a possibilidade de controle de determinadas causas, isto é, em que medida ele acredita que pode utilizar um meio para alcançar um fim. As crenças de agência abarcam as dimensões esforço, atributos internos (capacidade e/ou inteligência), sorte e papel do professor. Exemplos: “Por mais que eu me esforce, eu não consigo resolver alguns problemas (por exemplo, em matemática)” – capacidade; “Quando o professor me faz uma pergunta e eu erro, é porque tive azar” – sorte (SKINNER, 1995).

Já as *crenças de meios-fins* (ou de estratégia) aludem sobre se determinados meios e/ou causas são condições suficientes para que resultados almejados sejam gerados. As crenças mais comuns apontadas no domínio acadêmico também aludem às dimensões esforço, atributos internos como capacidade e/ou inteligência, sorte, agentes controladores, como o professor e ainda, causas desconhecidas. Exemplos: “Quando os alunos conseguem compreender o que o professor explica, é por que prestaram bastante atenção” – esforço; “É difícil entender porque um aluno vai mal numa matéria em que costuma ir bem” – fatores desconhecidos (SKINNER,

1995).

Nesse contexto, ressalta-se a importância das crenças de controle particularmente na conjuntura escolar, uma vez que tem impacto no nível de motivação do educando e, portanto, de sua produção. Essas crenças induzem a escolha de atividades e a energia e esforço que o sujeito dispenderá, o que tem impacto sobre seu desempenho. O ser lança mão do pensar sobre si para empreender uma tarefa, assim, visualiza sucesso, tende a agir positivamente.

De acordo com Boruchovitch (1994, p. 132), “quando resultados imediatos não são possíveis, ou quando esforços extras não são necessários para se obter êxito numa determinada tarefa, as pessoas tendem a abandonar a atividade em questão, se não se percebem como eficazes para realizá-la”.

Nesse raciocínio, Loos (2004, p. 51) ressalta que “quanto mais o indivíduo se percebe eficaz, melhores são as suas construções cognitivas de ações efetivas”. Infere-se assim que quanto maior o grau de controle percebido, melhor será o desempenho acadêmico, à medida que baixos graus tendem a reduzi-lo.

A partir do explanado, constata-se um papel regulador das crenças de controle no comportamento da pessoa. A esse respeito, Loos (2004) destaca duas funções das crenças de controle: a) regula a qualidade da ação, na medida em que atua antes e durante o ‘engajamento’ do sujeito na ação; b) interpreta o desempenho alcançado. Isto quer dizer que os resultados alcançados por meio da ação viabilizarão ao sujeito informações sobre sua eficácia, informações estas que proporcionam a retroalimentação, na medida em que o sujeito vai reafirmar (ou não) as crenças sobre sua competência.

2.6.4 Relações entre crenças autorreferenciadas (autoconceito, autoestima e crenças de controle) e Altas Habilidades/Superdotação

O autoconceito e a autoestima são as crenças nas quais se encontram os erros m’ais recorrentes, entendidas como sinônimos, por exemplo. Diferem das crenças de controle, já que não são tão conhecidas. Cada uma das crenças (autoconceito, autoestima e crenças de controle) possui sua importância na constituição do ser e juntas formam o que Loos (2004) nomeia *crenças autorreferenciadas*, as quais configuram parte do *self*.

O autoconceito versa sobre o que o sujeito percebe e acredita acerca de si

mesmo, independentemente de apreciar como bom ou ruim (ALENCAR; FLEITH, 2003; VIRGOLIM, 2007c). A autoestima é a avaliação dos elementos do autoconceito (bom/ruim, positivo/negativo) e as crenças de controle se referem ao grau de competência que o sujeito atribui a si mesmo. Constata-se assim que cada uma das crenças condiz a um fenômeno diferente; é condição necessária, mas não suficiente, para que a outra se desenvolva integralmente no sujeito.

Nesse sentido, o que o sujeito com AH/S percebe em si (autoconceito), a avaliação que faz dos atributos que compõe essa percepção (autoestima) e o grau de competência que atribui a si mesmo (crenças de controle) exercem influência sobre seu desenvolvimento. Isto é, se enxerga determinadas características em si e as avalia como positivas, terá maior disposição em empreender atividades por se achar competente.

Se desde muito cedo a criança com AH/S se reconhece como diferente, vivencia, por vezes, sentimentos de dúvida, desespero, confusão, isolamento, decorrente da percepção que os outros têm sobre ela, sua precocidade pode fazê-la se sentir como anormal e estranha. Esse cenário é o principal contribuinte para a formação de uma autoimagem negativa e depreciativa, de um autoconceito negativo, que pode desencadear problemas sérios de ansiedade (ALENCAR, FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007c; PANZERI, 2012). Sobre isso, Ourofino e Guimarães (2007) dissertam que a busca por conquistar a “normalidade” pode suscitar sentimentos de falta de confiança, ansiedade, baixa autoestima, entre outros.

Virgolim (2007c) destaca que a consciência do sujeito com AH/S de sua superioridade intelectual pode diminuir sua autoestima. Pode-se explicar essa posição pensando sobre as características possíveis de serem encontradas nessa população, como o perfeccionismo, autoconsciência crítica, sensibilidade, criticidade, entre outras.

Se o sujeito com AH/S tiver uma autoimagem positiva, há a tendência se achar qualidades que lhe satisfaz (assim como identificará características negativas, mas a presença destas pode servir como mote para mudança e não bloqueio de seu desenvolvimento). Tendo essa autoimagem satisfatória, características como autoconfiança, determinação, entre outras, atuarão na realização de objetivos almejados.

Virgolim (2007c) destaca que se o sujeito contar com uma baixa autoestima, se não gostar daquilo que é/tem, sentimentos de depressão, ansiedade e ameaça

tendem existir, o que impedirá o uso de suas reais potencialidades.

Bandura (1997) ressalta que não existe relação direta entre as crenças sobre as próprias capacidades (crenças de controle) e o fato de o sujeito gostar ou não de si mesmo (autoestima). Contudo, há uma tendência nos indivíduos de dispender suas habilidades em tarefas que reforçam seu autoapreço. Esta situação é frequentemente vista no sujeito com AH/S, por se empenhar em atividades e assuntos condizentes com sua área de potencial superior.

Pode-se dizer que as crenças de controle, a capacidade que a pessoa acredita ter em um domínio específico, contribuirão para o nível de autoestima somente se a pessoa conferir valor a esse domínio. Assim, em uma cultura que não valoriza o potencial artístico, por exemplo, o sujeito que tenha habilidades superiores nessa área pode não ser satisfeito consigo mesmo.

Se considerar apenas os domínios nos quais o sujeito tem uma autoestima positiva, esse tende a empenhar suas habilidades nesse domínio; porém, isto não significa necessariamente que obterá sucesso, ou seja, mesmo que ele tenha uma percepção positiva sobre certo atributo e acredite ser capaz de realizar uma dada atividade, pode alcançar posição de destaque como não.

Por outro lado, ainda que o indivíduo conte com um alto grau de controle sobre certo domínio, se sinta capaz de realizar algo, pode ser que essa capacidade não seja contingência à sua autoestima; isso porque, por mais que se destaque em um determinado campo, nem sempre esse campo é valorizado pelo contexto social no qual o indivíduo está inserido. Vide o exemplo anteriormente usado sobre o potencial artístico, já que a tendência é a autoestima se desenvolver a partir das experiências de sucesso e fracasso vividas pelo sujeito, as quais nele imprimem a crença de ser aceito pelo outro se alcançar sucesso em dados âmbitos, o que, por sua vez, tem relação com a construção das crenças de controle nessas áreas. A valorização dos diferentes campos da atuação humana é imprescindível, visto que, possibilita ao indivíduo desenvolver sua autoestima e crenças de controle (NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008).

Constata-se que, por meio dos êxitos e fracassos vivenciados pelo indivíduo, que ele reconstrói as crenças autorreferenciadas. Reitera-se, neste sentido, que tais crenças podem ser constituídas, inclusive, em situações hostis, pois para superá-las o sujeito precisará analisar sobre os elementos que possui (autoconceito), avaliar suas capacidades (autoestima) e se perceber capaz para enfrentá-las (crenças de

controle).

O autoconceito por si só não pode prognosticar os comportamentos do sujeito, pois, se o fizer, ignora as crenças de controle, que podem ser preditivas da atuação humana (BANDURA, 1997). Assim, não adianta o sujeito com AH/S identificar características em si, a capacidade intelectual e a criatividade, se não se achar competente para realizar atividades.

A autoestima é constituída por meio da avaliação que o sujeito faz dos atributos que compõem seu autoconceito. Infere-se, desta maneira, sobre a relação entre autoestima e autoconceito, de modo que, quando o sujeito não consegue identificar os atributos que faz (ou não) parte do si mesmo, sua autoestima é afetada. Nesse contexto, o sujeito com AH/S olha para si e, se ao encontrar determinados atributos os julgar como positivos, tenderá a se ver de forma satisfatória e “ser amigo de si”.

Com o desenvolvimento do ser e participação em situações cada vez mais complexas, o autoconceito é continuamente revisto. Nele novas informações são incorporadas, propiciando uma modificação paralela das crenças de autoestima. Para realizar a avaliação sobre o si mesmo, o sujeito usa dos parâmetros de avaliação (valores) incorporados no seu processo de identificação, construídos a partir de sua interação social com figuras importantes, explicando, por exemplo, a tendência de se apreciar que pai, mãe, irmãos, valorizam. Constata-se a importância das interações sociais na constituição das crenças, visto que, é a partir dos “outros” que o ser constrói o quadro de referências que utilizará na avaliação de si mesmo. Desse modo, se as respostas que sobrevierem do meio sobre a *identidade superdotado* forem valorosas e saudáveis, o sujeito com AH/S tende a ser feliz por tê-la.

As crenças são fundamentais na emissão de respostas emocionais e comportamentais, porque uma mesma situação ambiental tem impactos diferentes sobre o comportamento do sujeito, devido às crenças que tem sobre como suas atitudes podem implicar no resultado das ações. Por assim ser, Loos (2004) destaca que, por mais que tenha natureza cognitiva, as crenças precisam ser estudadas também pelo viés afetivo. Cada pessoa tem um conjunto de recursos que a possibilita encarar os diversos eventos do cotidiano. Conta com uma energia interna que organiza esses recursos, agregando aspectos cognitivos, afetivos e sociais, o que orienta o comportamento do indivíduo. Observa-se, assim, que as crenças

desempenham função primordial para a autorregulação da pessoa.

Nessa perspectiva, a percepção que o indivíduo tem sobre si funciona como moderadora de seu comportamento, na medida em que o impulsiona (ou não) para controlar e/ou empreender ações e sentimentos, e regula o comportamento nos diferentes contextos que o sujeito transita. Ao mesmo tempo em que as crenças autorreferenciadas influenciam ações pró-ativas, são mutuamente influenciadas pelo resultado dessas ações. No caso da pessoa com AH/S, as características próprias da superdotação faz com que ela se veja de forma diferente; assim, se os recursos/crenças já construídas forem positivas, atuarão como protetivas para o sujeito, na medida em que podem evitar sentimentos como desespero, isolamento, ansiedade – altamente prejudiciais para sua formação, além de impulsionar o sujeito para tomada de decisão, uso da criatividade, motivação. E, assim, o resultado dessas ações influenciarão para a confirmação e (re)criação de crenças.

Se desde cedo o desenvolvimento só recebe críticas negativas, é esperado que internalize as mesmas, constituindo, nesse caso, um sistema de crenças sobre si negativas. Em função disso, há grande probabilidade de bloquear o processo de desenvolvimento, na medida em que inibe sua capacidade natural de pensar e criar; não utiliza seu potencial plenamente, passando a ver como incompetente e inábil (VIRGOLIM, 2007c).

Por outro lado, se a criança receber respostas de pessoas significativas para ela e concluir que é aceita e valorizada, se enxergará como alguém competente e capaz de criar, além de ter satisfação consigo mesma, e assim, há grande possibilidade de desenvolver sua potencialidade de forma plena (VIRGOLIM, 2007c).

As crenças autorreferenciadas juntamente com o conhecimento de mundo construído pelo sujeito compõem o *self*, o que é um processo “dialogico” no qual novas informações do contexto externo se (re)organizam junto aos recursos já construídos no âmbito interno, modificando os já existentes e criando novos recursos.

O *self* permite ao ser a consciência de estar vivo, presente num espaço de tempo, por estar em interação com seu mundo interno. É a ratificação de uma individualidade, de uma identidade, mantida por um período de tempo, que estabelece diálogo com o contexto. Em outras palavras, uma estrada de mão dupla, na qual o ser dá e recebe, influencia e é influenciado, o que permite visualizar o *self* como uma espiral, sem causa e consequência notórias.

Quando se fala de *self*, trata-se de um processo dialético, no qual tanto os recursos já construídos (intrapsíquicos) quanto as influências advindas das interações (interpsíquicos) atuam conjuntamente para (re)criar recursos. O *self* é consultado para indicar ações futuras, mas não é em si mesmo causa e/ou determinante da ação futura. Retroalimenta-se, já que características como apatia, insegurança, autoconceito negativo, podem inibir o desenvolvimento de recursos e, logo, ter impacto na identidade.

Faz-se oportuno ressaltar que as crenças autorreferenciadas não condizem com algo inato e imutável, estático, mas antes, como um processo desenvolvimentista, que na medida em que vai mudando, transforma-se em algo muito mais complexo, visto que, as percepções que o sujeito tem sobre si podem sofrer alteração durante toda sua vida. O que o sujeito pensa sobre si mudará ao longo de sua existência, o que depende tanto de situações de sucesso quanto de fracasso. Esse cenário se faz como um mote animador, uma vez que, ao se pensar nos sujeitos com AH/S que hoje possuem uma autoimagem depreciativa ou ainda negam a *identidade superdotado*, pode ter esse quadro mudado, na medida em que, tais crenças podem ser transformadas.

Nesse sentido, o olhar do outro se reveste de importância na formação dessas, e, portanto, de sua identidade. A partir dos primeiros anos de vida, por meio das interações, o ser inicia o processo de construção de recursos internos, o que retifica a importância de relações alteras, desde a mais tenra idade para que aquisições positivas sejam estabelecidas com vistas a um desenvolvimento profícuo. Isto porque, nem todo aprendizado se dá de forma direta, mas muitos conhecimentos sobre si são adquiridos pela aprendizagem vicária, pela observação as pessoas internalizam regras e regulam seu comportamento. Trata-se do papel do *outro*, melhor explanado, a seguir.

2.7 SÉTIMO CONSTRUCTO - ALTERIDADE

Identidade e *self* remetem à concepção do “si mesmo”. Na Psicologia, teorias de diversas vertentes destacam o “outro” como aspecto mister para a constituição da pessoa, isto porque desde sua chegada ao mundo o ser está implicado ao “outro” e por essa relação tem a possibilidade de sobreviver e tornar-se humano. É no

interjogo das relações sociais que a pessoa se apropria da cultura, de suas múltiplas significações e, portanto, humaniza-se. Por meio da relação com o “outro”, o ser é transformado e transforma ininterruptamente durante sua existência.

A vida é circunscrita por interações nas quais se têm a todo tempo mensagens sendo emitidas e recebidas, gerando um trânsito de significados. As trocas que existem nesse movimento são singulares na constituição do “si mesmo”, pois de acordo com Japur (2004, p. 161), “isto quer dizer que compreendemos aquilo que somos a partir das narrativas que temos de nós, construídas no processo de troca dialógica com os outros, e que se encontram em permanente mudança”. O processo de humanização acontece quando o sujeito em contato com o “outro” se reconhece e se constitui como pessoa.

González-Rey (1997) disserta sobre o espaço relacional, isto é, o *entre* nas interações do “eu” com o “outro”. Esse “entre” demarca um movimento dialético entre os seres em interação, no qual, por meio das relações, o ser transforma e é transformado. O caráter ativo e multidimensional do sistema relacional proporciona a cada relação/situação, o aparecimento de novas reorganizações subjetivas, culminando na constituição de diferentes configurações de identidade, preservando, contudo, relativa estabilidade, uma unidade interna.

A percepção que o sujeito constrói sobre si mesmo perpassa os conteúdos das relações com o outro; contudo, não se pode cair no erro recorrente de aceitar a crença de assujeitamento e inércia do ser desenvolvente nesse processo. Considera-se a interferência crucial do “outro” na constituição da pessoa, como fator imprescindível e decisivo do desenvolvimento. Todavia, esse não é aceito como elemento suficiente, menosprezando o aspecto individual no processo, valorizando, assim, os elementos procedidos da experiência e da maturação na constituição do “si mesmo” e do mundo (SOUZA, 2004).

Para que a pessoa construa a crença sobre si mesmo, precisa que o “outro” comunique sobre ela; entretanto, é ela um organismo ativo no processo da construção de sua identidade. Não apenas integra o que recebe, mas analisa, traduz e interpreta as informações recebidas usando seus recursos já construídos.

A ênfase direcionada ao “outro” oferece uma explicação equivocada de que as aquisições psicológicas do sujeito são causadas e decididas pelo elemento externo, o que desconsidera o processo de autorregulação e seu constante movimento e transformação nas interações do sujeito. Além disso, ignora o caráter

generativo da mente humana, sua capacidade autogeradora e a complexa e dialética relação entre o ser e o “outro”, o interno e o externo, no processo de constituição do indivíduo. A constituição do ser é resultante da interrelação dos aspectos intra e interpessoais, e a existência isolada de apenas um desses, não pode definir o desenvolvimento, só se pode fazer considerações profícuas e entender o desenvolvimento humano ao valorizar a pessoa em sua integralidade e como sujeito do processo (GONZALEZ-REY, 2004; MARTINEZ, 2004; PALUDO, 2012).

Não se trata de supervalorizar o “outro” e nem o ser desenvolvente, já que o desenvolvimento humano depende da relação *entre* ambos, porquanto cada pessoa em interação recebe informações e as interpreta, transforma e integra em seu sistema cognitivo-afetivo, que também sofre mudanças no percurso do processo, permitindo visualizar a necessária presença do ser e do outro para a constituição humana. Simão (2004, p. 31) destaca, a esse respeito, que “[...] todos e cada um de nós somos, em última instância, construtores ativos de nosso próprio desenvolvimento, sob as oportunidades e limites que nos são dados pelas interações com outros (...)”.

A exposição quanto à presença dos aspectos intra e interpessoais na constituição do “si mesmo” parece familiar, dado que, em diferentes concepções teóricas, evidencia o papel do “outro”. Porém, esse “outro” frequentemente é visto, em outras palavras, como produtor do ser, o que evidencia um movimento de informações externas à internas. Quando o sujeito tem papel ativo, ele é transformado e também transforma o ambiente onde está. Assim, o ser suplementa o vivido e adquire novos recursos. Isso significa que o sujeito se apropria do que lhe é disponível socialmente, mas também interpreta os conteúdos recebidos e os transforma.

Constata-se, assim, uma dinâmica dialética, já que o ser é influenciado pelos atores sociais mais também os influencia. Não se pode falar, deste modo, de relações como sistemas simples e lineares, mas a característica multidimensional presente em cada relação, devido ao encontro de diferentes histórias de vida e identidades, que permitem a constituição de diversas configurações de identidades, conservando, contudo, uma ‘unidade interna, uma relativa estabilidade’ (GONZÁLEZ-REY, 2004; TACCA, 2004).

Não basta, contudo, a figura de um “outro” presente para que ocorra o

desenvolvimento humano; é imprescindível antes, a *alteridade*, isto é, relações qualitativas desde a mais tenra idade do ser.

Como, especialmente no início da vida, o ser humano é dependente do meio social imediato para o desenvolvimento dos aspectos que fazem parte de sua identidade, a qualidade dos vínculos formados com os 'outros' presentes nesse contexto inicial é de fundamental importância para que aprenda a lidar com o mundo e consigo mesmo de forma segura, autônoma, afetuosa e flexível. (LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010, p. 7).

É por meio da alteridade que o "outro" se torna peça importante no processo de constituição do ser, porquanto atua como produtor de sentidos. As pessoas presentes na vida de um desenvolvimento só se tornam figuras significativas quando têm um relacionamento com esse sujeito imbuído de sentido, pois, se não houver uma relação de sentido entre ambas, esse "outro" não terá nenhuma significação, portanto, não exercerá influência no processo. Nas palavras de Lévinas (2009, p. 15) "o outro é sentido por si só", de modo que o "outro" é diferenciado no processo de desenvolvimento de uma pessoa pela qualidade de sentido que produz no sujeito. Pode-se inferir, assim, mais uma vez, sobre o papel ativo do desenvolvimento, já que as influências recebidas do "outro" passarão por sua disposição interna.

Da mesma forma, González-Rey (2004, p. 18) ressalta que o "outro" é significativo no desenvolvimento humano apenas como um outro produtor de sentido subjetivo". Sistema de sentido construído desde a chegada do ser ao mundo num seguimento histórico de uma relação com a criança e é exatamente esse relacionamento que faz com que determinadas pessoas exerçam influência no desenvolvimento do sujeito enquanto outras pessoas, situadas no mesmo espaço social, não o fazem. Cabe destacar, deste modo, o papel imprescindível da alteridade, de relações de qualidade, visto que os sentidos produzidos se configuram tanto em favor do desenvolvimento saudável quanto do patológico:

Existe assim uma dinâmica complexa entre o individual e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas influências o que faz aparecer novas reorganizações a partir dos sentidos subjetivos que surgem em cada experiência intersubjetiva. (TACCA, 2004, p. 106).

O sentido produzido não é anexado ao sistema de sentidos, representando algo fixo e invariável, mas, ao contrário, se configura como flexível, haja vista que

está em constante envolvimento com outras dimensões da psique e, por meio das relações interpessoais, o ser pode integrar informações em seu sistema de sentidos e/ou descartar outros, em consequência da postura que pode assumir frente a múltiplos eventos de sua vida. Por conseguinte, a produção de sentidos acontece frente à postura do sujeito nas diferentes atividades que exerce, as quais produzirão um dado sentido ou outro (GONZALEZ-REY, 2004).

O indivíduo se torna humano na óptica da alteridade, o que permite visualizar a presença de complexas emoções que, por sua vez, configuram gradualmente uma unidade qualitativa a partir das expressões do “outro” (GONZÁLEZ-REY, 2004). Decorre daí a gritante necessidade de rever e considerar a emocionalidade (assim como todas as dimensões que compõem a psique) no processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem do ser.

A alteridade é o que possibilita a “ligação” do “eu” ao “outro”. Tacca (2004) destaca que deve existir um *entre* em toda interação do “eu” com o “outro”, isso porque o “eu” não existe por si só e nem a partir da contemplação do “outro”, mas em uma relação dialética, marcada por essência, pela reciprocidade, por meio do trânsito de sentidos, no qual o outro propicia e demarca o eu, e ambos se confirmam (TUNES, BARTHOLO, 2004). Nesse contexto, pode-se inferir que a pessoa não é a oportunidade primeira do Ser, mas antes, a sua sensibilidade à alteridade.

Pode-se inferir, deste modo, que o desenvolvimento ocorre pela produção de sentidos, que exerce influência na constituição da identidade e tomada de decisões. González-Rey (2004) disserta sobre os desdobramentos que o sentido subjetivo pode ter nas diferentes áreas da vida de uma pessoa. Assim, uma mãe demarca a produção de sentidos na relação com seu filho, que influencia a tomada de decisão deste em diversas situações e campos da vida. Uma tomada de decisão pode ser positiva ou negativa, o que ressalta a alteridade como essência.

A importância da alteridade faz repensar e valorizar os espaços de relacionamento, como família, escola, instituições, etc., visto que o ser é tanto produto como produtor nas relações, é um processo de coconstrução por assim dizer, já que cada ente dentro de uma relação influi na maneira como o “outro” se porta e se compõe.

Para Lévinas (2009), a alteridade implica responsabilidade, isto quer dizer que cada ser tem compromisso pelo “outro”, contudo, frequentemente não se têm as necessidades afetivas atendidas porque os indivíduos não compreendem o impacto,

as marcas, que ocasionam um no outro, o que pode ser uma justificativa para o caos nas relações humanas. Assim, é necessário que o potencial de produção de sentidos que a rede de apoio social (família, escola, etc.) abarca seja usada para o profícuo desenvolvimento do ser.

A alteridade permite, em contraposição, o conhecimento de si mesmo, na medida em que se tem no outro as necessidades retratadas. Assim, sem as relações, seria impossível a permanência da espécie, não devido ao não suprimento de necessidades essenciais de subsistência, mas porque não se reconheceria como humano, e o que disso procede: a humanidade (LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010). Desse modo, as figuras significativas para o sujeito (mãe, pai, irmão, professor, etc.) ocupam, sem dúvida, um espaço particular, pois atuam no sentido de confirmar o ser como sujeito, outorgando-lhe seu valor como pessoa. O “outro” é imprescindível para o desenvolvimento das dimensões que unificam o ser (cognitiva, emocional e social).

A constituição do ser humano implica sua relação com família, escola, comunidade, contextos que permeiam valores e ideologias presentificadas na cultura. O “outro” é fundamental nesse processo, afinal, a percepção do “eu mesmo”, quem sou, o que sente, pensa e como agir, perpassa a percepção do outro, como este pensa e age. Portanto, se torna humano na ótica da alteridade.

2.7.1 Alteridade e Altas Habilidades/Superdotação

A exposição sobre as crenças autorreferenciadas faz notória a importância das relações alteras para uma formação saudável da identidade da pessoa com AH/S. De acordo com Virgolim (2007c), a família exerce uma função preponderante sobre a maneira como o sujeito com AH/S se percebe.

Infere-se que essa instituição responde ressaltando como positiva a *identidade superdotado*. A criança com AH/S tende a gostar de si e a aceitar esta identidade; todavia, se as respostas se derem ora positiva ora negativa, ou pior, sempre negativa, a criança possivelmente terá uma autoimagem depreciativa. Porquanto na medida em que a pessoa se desenvolve, vai incorporar as informações que recebe do meio, culminando em algo seu.

Bahia (2011b) chama a atenção para o fato de que sub-rendimento de alunos com AH/S pode ter como base práticas familiares. Nesse sentido, Alencar

(2007) elucida que baixas expectativas, excessiva pressão e atitudes contraditórias, podem ser o germe de sentimentos de insegurança e incompreensão, afetando seu desenvolvimento.

Para além da família, acredita-se que todos os ambientes que compõem a rede de apoio social (escola, comunidade, etc.) têm papel importante para a formação saudável da pessoa com AH/S, de maneira que ela possa compreender seu potencial e se aceitar como pessoa singular e especial.

Uma pesquisa longitudinal realizada por Hollingworth (1942) mostrou que os desajustamentos sofridos por crianças com alto potencial, decorriam entre outros fatores, do tratamento inadequado por parte dos adultos.

Esse contexto permite concluir sobre a inverdade de que o caráter cognitivo desencadeia necessariamente, problemas sócios emocionais. Acredita-se, antes, que a incapacidade do entorno social de responder adequadamente aos sujeitos com AH/S se configura como risco para o desenvolvimento de problemas emocionais. De acordo com Franco *et al* (2011) Robinson (2002) as pessoas com AH/S podem ser tão bem ajustados como qualquer outra pessoa.

Deve-se, reforçar, deste modo, a necessidade das relações qualitativas desde a mais tenra idade da pessoa. Assim, torna-se essencial um contexto marcado por relações humanas positivas, possibilitadoras da conservação e valorização do “eu”, marcado pela inexistência de ameaças ou situações que levem o sujeito a impedir um autoconceito positivo, um ambiente no qual a pessoa se sente amada, aceita e respeitada, onde ideias e atitudes são apreciadas positivamente.

2.8 OITAVO CONSTRUCTO – RESILIÊNCIA E *COPING*

Como visto, o desenvolvimento humano é um processo mutável por natureza e acontece ao longo da vida do ser. Durante este percurso, acontecem os mais diferentes tipos de experiências, algumas, inclusive, hostis. Rotineiramente, esquivam-se de situações desagradáveis devido a suas consequências emocionais e, por vezes corpóreas. Contudo, acredita-se que tais experiências não são de tudo maléficas, configurando-se como importantes e necessárias para o crescimento do sujeito. Pessoas que, mesmo experienciando situações adversas não desenvolvem os problemas predizíveis, mas antes, saem das vivências fortalecidas e ajustadas,

estão na categoria de resiliência.

Originário do latim *resilio*, o vocábulo resiliência significa “saltar para trás, saltando; retirar-se sobre si mesmo, reduzir-se, encurtar-se, afastar-se; ressaltar, brotar” (FERRERA, 1998, p. 1009). No inglês, *resilient*, remete à resistência e flexibilidade (LONGMAN, 2008). No dicionário da língua portuguesa, resiliência é conceituada como “propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformando é devolvida quando cessa a tensão causadora duma deformação elástica; resistência ao choque” (FERREIRA, 2004, p. 1743).

A partir da observação do verbete na língua portuguesa, pode-se inferir uma aproximação ao aspecto humano ao mencionar que resiliência é a “resistência ao choque”, remete à capacidade do ser de se restaurar e/ou moldar-se às situações difíceis da vida (PINHEIRO, 2004; BARREIRA, NAKAMURA, 2006).

O termo *resiliência* foi empregado pela primeira vez nas Ciências Exatas, mais precisamente no campo da Física, pelo cientista inglês Thomas Young, que no ano de 1807 estudou sobre a tensão e compressão de barras de ferro, analisou a propriedade de determinados materiais de acumular energia que, quando submetidos a estresse, não eram rompidos, referindo-se à capacidade de um material receber energia sem ser deformado. Como ilustração recorre-se frequentemente ao exemplo do elástico que, após ser tensionado, volta ao mesmo estado.

Os estudos sobre resiliência não se limitaram ao campo da Física, estendendo-se, às áreas das Ciências Sociais e Humanas. Os estudos na Psicologia, particularmente, iniciaram há cerca de trinta anos; contudo, apenas nos últimos anos esse constructo tem sido discutido em eventos científicos. Diferente das ciências físicas que possuem uma definição precisa, nas ciências humanas não acontece o mesmo, visto a complexidade e multiplicidade dos fenômenos inerentes ao ser. No caso do humano, a resiliência não condiz com a volta ao estado anterior, porque a experiência do enfrentamento e a superação de uma situação considerada de risco se somam às experiências prévias.

Cabe destacar que nada tem a ver com resistência e/ou invulnerabilidade e sim com uma capacidade de enfrentar as condições hostis e apreender novos conhecimentos (JUNQUEIRA, DESLANDES, 2003; YUNES, 2003; TABOADA *et al*, 2006; BARREIRA, NAKAMURA, 2006; ; SOUZA, CEVENY, 2006; OLIVEIRA *et al*, 2008).

De acordo com Barreira e Nakamura (2006, p. 76), a resiliência foi anunciada por Flach (1991) que a conceitua como um “[...] conjunto de forças psicológicas e biológicas exigidas para atravessar com sucesso as mudanças num processo contínuo de aprendizado, desaprendizado”. Grotberg (2005, p. 16), expoente no estudo da resiliência, a conceitua como “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”. Nesse sentido, Pereyra (2011) também ressalta que

A resiliência é mais que a atitude de resistir a uma destruição, preservando a integridade em circunstâncias difíceis, é a atitude de raciocinar positivamente a pesar das dificuldades e a possibilidade de construir baseando-se nas forças próprias do ser humano. Não é apenas sobreviver a pesar de tudo, é ter a capacidade de usar a experiência derivada das situações adversas para projetar o futuro. (PEREYRA, 2011, tradução nossa)⁴.

A partir da revisão de literatura, pode-se inferir sobre diferentes entendimentos acerca da resiliência entre os estudiosos. Junqueira e Deslandes (2003) organizam as acepções encontradas em três grupos: resiliência como sinônimo de adaptação ou superação; resiliência como fator inato ou adquirido e, resiliência como algo circunstancial ou permanente.

O primeiro grupo apresenta o questionamento se a resiliência é adaptação ou superação. Por adaptação se compreende a possibilidade da pessoa se manter saudável, mesmo passando por situações estressantes, conservando suas características, adquirindo aprendizado perante a dificuldade, mas estabelecendo condutas esperadas pela sociedade. Diferente da adaptação, que lança mão de ações esperadas, a superação implica em o sujeito usar-se de características resultantes de outros processos resilientes para superar as demandas e ainda desenvolver novas qualidades (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003).

Outro ponto de discussão está centrado entre o que é inato e o que é adquirido. Nesse se questiona se a resiliência é genética ou ambiental. Parece existir uma tendência entre os teóricos de que a resiliência se dá num processo de inter-relação dos referidos aspectos, no qual o humano é resultado da troca entre

⁴ Texto no original: La resilience es más que la aptitud de resistir a la destrucción, preservando la integridad en circunstancias difíciles, es la aptitud de reaccionar positivamente a pesar de las dificultades y la posibilidad de construir basándose en las fuerzas propias del ser humano. No es sólo sobrevivir a pesar de todo, sino que es tener la capacidad de usar la experiencia derivada de las situaciones adversas para proyectar el futuro. (PEREYRA, 2011).

ambos. Por último, o debate da resiliência como permanente ou circunstancial. O questionamento é se a resiliência condiz com um traço de personalidade, no qual o sujeito teria as características esperadas de uma pessoa resiliente e as usaria diante de qualquer instabilidade que a vida apresentasse, na qual sairia recuperado de qualquer situação. Outra maneira de compreender a resiliência localiza-se no foco circunstancial. Assim, entende-se a resiliência como uma energia disposta por um conjunto de habilidades que a pessoa usa frente a uma adversidade (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003; TABOADA *et al*, 2006). De acordo com esses autores, não se aventa se ela é ou não é resiliente, porque não é compreendida como traço de personalidade, mas como um conjunto de habilidades que é solicitado numa dada conjuntura, acessando certos pensamentos e ações frente a uma situação adversa.

A ideia de que no processo de resiliência se combinam fatores de proteção e risco é um ponto consensual entre os estudiosos da área. É importante destacar que um fator de risco e/ou proteção pode ser determinado, tanto no domínio individual quanto externo ao sujeito. Os fatores de proteção têm a função de atenuar as consequências negativas esperadas quando da existência de situações estressoras, na medida em que possibilitam ao sujeito responder de forma exitosa a alguma hostilidade. Assim, propiciam que o choque do encontro com fatores de risco bem como as reações maléficas em cadeia sejam diminuídas ou evitadas (PESCE *et al*, 2004; PINHEIRO, 2004; REGALLA *et al*, 2007; OLIVEIRA *et al*, 2008).

A partir da análise de diferentes pesquisadores da resiliência, podem-se apontar qualidades que atuam como fatores de proteção. Essas fazem menção tanto a atributos individuais quanto sociais. No que tange aos *atributos individuais*, cita-se como característica a autoestima positiva, autocontrole, autonomia, flexibilidade, autoeficácia, empatia, criatividade, assertividade, capacidade intelectual, senso de humor, habilidade para resolver problemas, otimismo e ainda espiritualidade (PESCE *et al*, 2004; PINHEIRO, 2004; REGALLA *et al*, 2007; OLIVEIRA *et al*, 2008).

Quanto aos *atributos sociais*, destaca-se o papel da família e de uma rede de apoio. Os *atributos familiares* se configuraram como fator protetivo quando a família proporciona qualidade positiva das interações, estabilidade, coesão, assertividade, respeito mútuo e apoio às necessidades do desenvolvimento.

É importante destacar que uma família ideal para o desenvolvimento não é aquela isenta de problemas, mas sim a que possibilita alternativas que conseguem

amenizar consequências destrutivas. Esses últimos atributos precisam ainda ser fortalecidos pela *rede de apoio social*, constituída por amigos, vizinhos, professores, parentes e instituições que funcionam como suportes externos na medida em que assumem papel de referência e apoio para o sujeito (PESCE *et al*, 2004; PINHEIRO, 2004; OLIVEIRA *et al*, 2008; SOUSA, 2008; VARGAS, 2009; OLIVERIA, NAKANO, 2011; PEREYRA, 2011).

2.8.1 Resiliência e altas habilidades/superdotação

Por mais que se valorize de igual modo o aspecto social nesse estudo, isto é, os atributos advindos da família e da rede de apoio social no desenvolvimento humano, a atenção maior é despendida aos atributos individuais do ser, não por ordem de importância, mas pela natureza da investigação.

Um dos pontos de maior inquietação quando do início desse estudo foi a presença análoga de características presentes nas altas habilidades/superdotação e de igual modo presentes na resiliência, e de características presentes na resiliência que também estão nas altas habilidades/superdotação. Em outras palavras, quer dizer que características apontadas pela literatura como pertencente ao sujeito com AH/S são as mesmas apontadas como fatores de proteção no processo de resiliência e vice-versa. Acredita-se, nesse sentido, que a *identidade superdotado* tem uma predisposição; contudo, o meio social -- a alteridade -- é imprescindível para que as características possam ser desenvolvidas e as questões apresentadas possam ser consideradas.

Diante desse cenário, começou-se a pensar sobre a possível relação entre esses dois constructos. Para o que se pretende aqui, a literatura apresenta fatores como inteligência, senso de humor, flexibilidade de pensamento, habilidade para resolver problemas, criatividade, curiosidade, motivação intrínseca, entre outros como qualidades do sujeito com AH/S. A partir de uma grande varredura nos escritos sobre resiliência, constatou-se a relação dos referidos atributos sustentados por pesquisadores como características da resiliência: Jaffee *et al* (2007) destaca alto nível de inteligência; Vargas (2009) compartilha com Jaffee e acrescenta ao bom funcionamento intelectual a autoestima; Oliveira *et al* (2008) e Koller (s.d) apresentam a autoestima e autoeficácia. Além do alto nível de inteligência, autoestima e autoeficácia, Pereyra (2011) reitera o senso de humor como atributo da

resiliência. Nesse mesmo raciocínio, Taboada *et al* (2006) incluem a autoestima, locus de controle e inteligência; Pinheiro (2004) indica habilidades para resolver problemas e autoeficácia; Pesce *et al* (2004; 2005) trazem a autoestima positiva, flexibilidade e habilidade para resolução de problemas.

Emmy Werner (1982) em estudo longitudinal de 40 anos, na Ilha de Kauai, no Hawaí, com crianças em risco psicossocial, identificou, dentre alguns fatores protetivos, a autoestima, humor, pensamento crítico e a introspecção. Wolín e Wolín (1993), a partir da teoria Mandala da Resiliência, retomam alguns dos fatores indicados por Werner, a saber: introspecção (capacidade do ser de compreender suas próprias qualidades e do outro), iniciativa (capacidade de exigir mais de si e se empenhar em atividades mais exigentes), humor (capacidade de encontrar o cômico em tragédia), criatividade (capacidade de criar e renovar por meio da solução de problemas) e moralidade (capacidade de se comprometer com valores e escolher entre o bom e o mal).

Cabe destacar que, a partir dos atributos individuais encontrados na capacidade de resiliência, pode-se identificar os traços de superdotação ou anéis, elencados pela teoria de Renzulli (2004) de superdotação: capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. A capacidade acima da média é visualizada na medida em que autores destacam o alto nível de inteligência; criatividade quando se enfatiza a flexibilidade de pensamento e habilidade para solucionar problemas; e envolvimento com a tarefa, quando se trata da iniciativa, o empenho de exigir mais de si para resolver atividades complexas.

Díaz *et al* (2006) realizaram uma investigação com uma amostra de 345 estudantes universitários colombianos com o intuito de investigar a existência de fatores resilientes associados ao rendimento acadêmico. O resultado dessa pesquisa mostrou que alunos com maior rendimento acadêmico possuíam mais fatores resilientes:

De acordo com a média e desvio padrão destas variáveis, são os estudantes com bom rendimento acadêmico os que tendem a ter pontuações mais altas no questionário de resiliência, o que implica maior presença destes fatores no grupo. (DÍAZ *et al*, 2006, p. 208)⁵.

⁵De acuerdo con la media y desviación estándar de estas variables, son los estudiantes con buen rendimiento académico los que tienden a tener puntajes más altos en el cuestionario de resiliencia, lo que implica mayor presencia de estos factores en este grupo. (DÍAZ *et al*, 2006, p. 208).

Para esse estudo, Díaz e seus colaboradores usaram como categorias de análise os fatores apresentados por Werner (1982) e Wolín e Wolín (1993): introspecção, interação, iniciativa, independência, humor, criatividade, moralidade e pensamento crítico.

A investigação mostrou que, mesmo sendo todos os referidos fatores importantes para determinar o rendimento acadêmico, a iniciativa influi diretamente nesse processo, sendo um determinante para o alto ou baixo desempenho acadêmico. De acordo com Werner (1982) e Wolín e Wolín (1993), uma pessoa com iniciativa direciona seu comportamento para uma meta, o que pressupõe delinear previamente suas ações. Além disso, apresenta curiosidade na medida em que traz questionamentos expondo suas inquietudes, se dedica muito ao estudo, visto o tempo que dispendem e o prazer que tem no mesmo. Isso motivado por uma regra própria de excelência. Ademais, apresenta capacidade de liderança, gosto por enfrentar desafios e frequentemente desempenha atividades para além do âmbito acadêmico.

Díaz *et al* (2006) acrescentam ainda que, sujeitos com iniciativa obtêm melhores classificações e tendem a se sobressair em suas atividades. É interessante notar que, ao analisar a iniciativa como atributo resiliente e seu desdobramento no rendimento acadêmico, características frequentemente encontradas nas pessoas com AH/S, como curiosidade, dedicação às tarefas visualizadas pelo tempo e prazer no estudo, perfeccionismo, liderança, melhores classificações e destaque nas atividades, também são vistas. Por mais que se relacione no estudo apresentado a resiliência ao desempenho acadêmico, traz-se aqui uma análise correlacional com a superdotação. Os resultados da investigação provocam uma analogia não só com a superdotação acadêmica, mas também com a superdotação criativo-produtiva, como categorizada por Renzulli (2004). De acordo com os pressupostos desse teórico, os acadêmicos são identificados, na maioria das vezes, por melhores classificações e destaque em suas funções, por exemplo, enquanto os criativo-produtivos são aqueles que encararam desafios e muito curiosos.

O que fica claro nessa breve exposição, que será objetivo dessa investigação, é uma relação direta entre os fatores de resiliência e altas habilidades/superdotação. A postura adotada pelos autores aqui referenciados sustenta que as características da superdotação podem funcionar como propulsora da capacidade de

resiliência. As características próprias do sujeito com AH/S -- inteligência, criatividade e motivação --, em conjunto com os demais atributos de resiliência, têm uma clara implicação na autorregulação frente a situações adversas, funcionando como estratégias próprias de *coping*.

Seriam então as características do sujeito com AH/S que favoreceriam e otimizariam o desenvolvimento da capacidade de resiliência? Por outro lado, os atributos da resiliência é que propiciariam o desenvolvimento das características das altas habilidades/superdotação? O maior rendimento seria ocasionado pelo conjunto das características de superdotação e de atributos resilientes? Seriam os sujeitos com AH/S mais resilientes que os não identificados como tal? Ao apresentar essas indagações, mesmo sem a intenção de respondê-las nesse momento, pode dar margem ao entendimento equivocado de que a *identidade superdotado* traz, por si só, as características nomeadas, o que reforça o mito de super-herói (PALUDO, 2012). Retomando a análise sobre fator de proteção, é importante mencionar que um atributo protetivo pode proporcionar o aparecimento de outros. Desse modo, mesmo que um sujeito não apresente alguns atributos individuais, as figuras sociais podem atuar no sentido de desenvolvê-los e assim contribuir para o processo de resiliência. É importante destacar que a presença dos atributos aqui dissertados não deve ser entendida como resistência diante de qualquer situação estressora, pois essa varia de acordo com as circunstâncias vividas (BARREIRA, NAKAMURA, 2006).

Os fatores de risco, por sua vez, representam os episódios e/ou situações que geram algum tipo de estresse que podem apresentar à pessoa dificuldade de enfrentá-los, colocando-a sob a ameaça de desenvolver problemas psíquicos. Cabe ressaltar que uma situação adversa não pode ser relacionada diretamente a um fator de risco, como uma relação de causa-efeito, por exemplo, concluir que um sujeito que vive na pobreza está em situação de risco. Reconhece-se que a miséria representa hostilidade; contudo, para a situação se configurar como risco dependerá dos fatores de proteção, isto é, das características individuais e das interações positivas advindas da família e da rede de apoio social disponíveis ao indivíduo e as interações entre estes elementos. Isso porque deve-se levar em consideração a percepção da realidade objetiva do sujeito que vivencia uma dada condição.

A partir desta compreensão, pode-se inferir o porquê de alguns sujeitos fraquejarem e outros saírem ilesos de uma mesma conjuntura, enquanto que, em

outra, os que saíram ilesos venham desenvolver alguma perturbação mental e os que fraquejaram continuem preservados.

Trombeta e Guzzo (2002) ressaltam que por esse motivo é inadequado pensar em uma pessoa resiliente perante qualquer conjuntura. Invencibilidade não pertence ao conceito de resiliência. Nesse raciocínio, Junqueira e Deslandes (2003) advertem que não se pode falar de pessoas resilientes ou não resilientes, porque a resiliência se configura como um processo, já que o sujeito pode se mostrar resiliente frente a uma ocasião e não frente à outra. Os autores apontam a resiliência, desse modo, como uma capacidade do sujeito de, em certos momentos, de acordo com determinadas condições, enfrentar adversidades, fraquejando a elas ou não. Grande parte dos teóricos da resiliência a descrevem como um processo dinâmico, de caráter psíquico e social, combinado por características individuais e ambientais, o que não permite considerá-la um atributo do sujeito ou adquirido ao longo da vida, mas antes, como um fenômeno interativo entre a pessoa e seu contexto, no qual os fatores de proteção e de risco se fazem presente no decorrer do desenvolvimento (OLIVEIRA *et al*, 2008).

Luthar (1993) e Zimmermann e Arunkumar (1994) (apud KOLLER, 2008) classificam a resiliência em resiliência acadêmica, resiliência emocional e resiliência social. A primeira atua para potencializar habilidades de resolução de problemas e de aprendizagem de novas estratégias; a segunda versa sobre a promoção da autoestima e autoeficácia, propiciando o desenvolvimento da competência social; a terceira, por fim, surge ao se estabelecer laços de amizade, participação em grupos.

Fatores de proteção e de risco foram apresentados como elementos intrínsecos ao processo de resiliência. A seguir, apresenta-se o *coping*, da mesma forma, inerente ao processo.

2.8.2 Resiliência e *Coping*

Além dos fatores de proteção e de risco, a valorização do *coping* se faz importante na compreensão do fenômeno da resiliência, por ser inerente a este. *Coping* é uma palavra da língua inglesa, sem equivalência exata no português, motivo pelo qual não tem sido frequentemente traduzida nesse idioma. A aproximação mais utilizada é o termo “estratégias de enfrentamento”. Refere-se ao conjunto de estratégias usadas para gerenciar demandas internas e externas

avaliadas pela pessoa como estressantes, com o intuito de se livrar da situação de desconforto (ANTONIAZZI *et al* 1998; LISBOA *et al*, 2002). Frente ao estresse percebido, há uma busca por estratégias minimizadoras do sofrimento, que versam sobre ações deliberadas, intencionais e conscientes, cujo objetivo é lidar com vivências de tom emocional desagradável e aliviar o estresse.

Um dos modelos mais conhecidos no estudo do *coping* é o proposto por Folkman e Lazarus (1980), de perspectiva cognitivista, que o apresentam em duas categorias funcionais: o *coping* focalizado no problema e o *coping* focalizado na emoção. Tal categorização foi delimitada a partir de análises fatoriais que determinaram dois principais polos ou fatores utilizados por estudiosos para definir os tipos de estratégias de *coping*. Os referidos autores apresentam o *coping* como um conjunto de esforços empregados pelo sujeito para enfrentar conjunturas hostis, internas ou externas, o que mostra o caráter deliberado e intencional das estratégias de coping, refutando posturas inconscientes e não intencionais, como a negação.

De acordo com Folkman e Lazarus (1980), o processo de *coping* compreende quatro principais conceitos: a) é um processo que acontece entre o sujeito e seu ambiente; b) tem como função gerenciar e conduzir uma situação de estresse, ao invés de controlá-la; c) envolve avaliação, ou seja, a interpretação, compreensão e representação na mente do sujeito da situação estressante, d) mobiliza táticas e esforços cognitivos que possibilitarão ao indivíduo adotar estratégias para gerenciar e conduzir, no intuito de minimizar, as demandas externas ou internas decorrentes da interação da pessoa com o ambiente (ANTONIAZZI *et al*, 1998). A análise dos referidos conceitos permite relacionar com a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (anteriormente apresentada), haja vista a consideração do fenômeno em um contexto social, os recursos da pessoa bem como os processos empregados para compreender e interpretar o fenômeno.

A função do *coping* é mediar um evento estressor e o resultado desse. Antoniazzi *et al* (1998) destaca, entretanto, que há uma relação intrínseca entre as estratégias de *coping* e seus resultados, tornando-se importante diferenciar e conceituar a estratégia e o resultado de *coping*.

Rupolph e colaboradores (1995 apud ANTONIAZZI *et al*, 1998) empreendem a tentativa de separar três aspectos essenciais do *coping*: uma resposta, um objetivo subjacente a essa resposta e um resultado, diferente de resposta de estresse, que é involuntária. Para Folkman e Lazarus (1980) a resposta de *coping* versa sobre uma

ação voluntária do sujeito, intencional, de caráter físico ou psíquico, encetada para responder a um estressor, enquanto que a resposta do estresse é o emprego de qualquer ação com reação comportamental e/ou emocional impensada. Os resultados de *coping*, assim, são as decorrências, consequências das respostas (estratégias de coping) e os resultados de estresse, decorrências subsequentes da resposta de estresse.

Cabe destacar a diferença entre estratégias e estilos de *coping*. Os estilos de *coping* condizem com maneiras rotineiras de enfrentar situações estressantes, maneiras essas que podem instigar sua reprodução em situações futuras. Podem implicar características subjacentes de personalidade, fatores disposicionais do ser, ou apenas refletir uma predisposição e tendência em usar determinadas maneiras para responder demandas (advindas de resultados de *coping*). As estratégias, por sua vez, versam sobre ações cognitivas e/ou comportamentais adotadas na existência de um evento estressor. É de caráter situacional, podendo mudar de período em período, durante o estresse. Ainda que os estilos possam influenciar a adoção de determinadas estratégias de *coping*, são fenômenos de natureza diferentes. Devido à variabilidade das reações do sujeito, não é possível se predizer as respostas situacionais, tendo como pressuposto o estilo de *coping* de uma pessoa.

As estratégias, ações intencionais para gerenciar um estressor, são classificadas por Folkman e Lazarus (1980) em dois tipos, dependendo de sua função: o *coping* focalizado no problema e o coping focalizado na emoção. O *coping* focalizado no problema se refere às estratégias usadas para atuar em causa de um estresse, empreendendo esforços para mudá-la. O papel dessa estratégia é modificar a situação de estresse na relação do sujeito com o ambiente que está determinando o conflito. A ação de *coping* focalizado no problema pode estar direcionada para uma fonte externa ou interna de estresse. Quando externa compreende estratégias tais como negociar para titubear algum conflito interpessoal, requerer ajuda da rede social; quando dirigido internamente, o *coping* abarca a reestruturação cognitiva, como redefinir o elemento estressor. O *coping* focalizado na emoção, por sua vez, é o empenho em regular o estado emocional quando, em situações de estresse, é dirigido a um nível de sentimentos e atua no sentido de reduzir a sensação desagradável decorrente de alguma experiência conflituosa. Como estratégia de *coping* focalizado na emoção pode-se citar a ingestão de um

remédio tranquilizante, uma corrida, o ato de fumar um cigarro (ANTONIAZZI *et al*, 1998).

Segundo Folkman e Lazarus (1980), a adoção de uma ou de outra estratégia, se focalizado no problema ou na emoção, está sujeita à natureza e avaliação que o indivíduo faz da situação na qual está envolvido. Os referidos autores citam dois tipos de avaliação apreendidas para então elencar o uso de uma ou de outra estratégia. Primeiro, tem-se um processo cognitivo no qual a pessoa pondera o risco intrincado em dado evento estressor. Em seguida, analisa seus recursos disposicionais e alternativas para resolução do problema. Quando uma situação é avaliada como possível de ser modificada, o *coping* focalizado no problema tende a ser usado; enquanto que a situação é tida como imutável, o coping focalizado na emoção é empreendido. Pode-se destacar que, independente da estratégia empregada, o *self* é acionado.

Cabe ressaltar que, a eleição de um ou de outro é dependente do tipo de estresse vivido e, além disso, é momentânea, visto que ambas as estratégias de *coping* são usadas em um episódio estressante, o *coping* focado no problema pode auxiliar atenuando a ameaça oferecida em uma dada situação, diminuindo desse modo, a tensão emocional, enquanto que o coping focalizado na emoção pode auxiliar o coping focalizado no problema por excluir a tensão (ANTONIAZZI *et al*, 1998).

Antoniazzi *et al* (1998) ressalta que o *coping* deve ser entendido independente de seu resultado, porque qualquer estratégia usada para administrar um elemento estressor é tido como *coping*, tendo essa estratégia um resultado exitoso ou não. Nesse raciocínio, nenhuma estratégia de *coping* pode ser qualificada como boa ou má. Cada nova experiência demanda uma nova forma de *coping*, já que uma dada estratégia não é eficaz o tempo todo e/ou em qualquer situação. Além do mais, uma estratégia de coping que resolve prontamente uma situação estressante pode dar origem a problemas futuros. Não obstante, não é de caráter muito fácil identificar uma estratégia de *coping*, que pode ser confundida pela implicação de outras estratégias, já que quando usada pode estar em combinação com outros diversos fatores.

Os processos de *coping* mudam de pessoa para pessoa, de acordo com o seu desenvolvimento e experiências vividas. Fatores como idade e gênero exercem influência também. No que tange à idade, os estressores para a criança diferem-se

dos estressores para adultos, porque são muito mais difíceis de serem alterados pelas primeiras e envolvem eventos com família, professores, condições sociais, e etc. Além disso, o estágio de desenvolvimento cognitivo também influencia a adoção de determinadas estratégias.

Ainda sobre a idade, Heckhausen e Schulz (1995 apud ANTONIAZZI *et al*, 1998) destacam que capacidades importantes para o uso de *coping* focalizado no problema ou focalizado na emoção, surgem em distintos pontos do desenvolvimento do ser. Os adolescentes, por exemplo, tendem a maior utilização das estratégias de *coping* focalizado na emoção do que as crianças. Uma justificativa pode ser a maior dificuldade das crianças em aprender habilidades para o uso do *coping* focado na emoção por meio dos processos de modelagem, enquanto que as habilidades para o coping focado no problema são mais fáceis de serem observadas pelas crianças no comportamento dos adultos (ANTONIAZZI *et al*, 1998).

[...] os esforços de coping da criança são delimitados por sua preparação biológica e psicológica para responder ao *stress*. Por outro lado, as características básicas do desenvolvimento cognitivo e social tendem a afetar o que as crianças experimentam como stress e como elas lidam com situações estressantes. Estão incluídas nessas características as crenças sobre a auto-percepção e auto-eficácia, mecanismos inibitórios e de auto-controle, atribuição de causalidade, relacionamento com pais, entre outras. (ANTONIAZZI *et al*, 1998, p. 287).

A questão de gênero tem desdobramento na formação e eleição de estratégias de *coping* devido à extensão cultural que influencia condutas específicas frente a determinados eventos estressores. Acredita-se que meninas e meninos exibem poucas diferenças acerca dos aspectos cognitivo, emocional e comportamental na infância. Há antes, uma expectativa social quanto às respostas que cada gênero tem que dar, graças a padrões culturais.

Rudolph e colabores (apud ANTONIAZZI *et al*, 1998, p. 279) denominam o processo de coping como episódio de *coping* e ressaltam a influência de múltiplas variáveis, destacando dois conceitos intrínsecos a cada episódio: os moderadores e mediadores. Os moderadores “[...] são caracterizadas como variáveis que afetam a direção ou a intensidade da relação entre uma variável independente e uma variável dependente”. Em outras palavras, condiz com o que é preexistente a uma situação estressora e que influencia a adoção de uma dada estratégia e, portanto, o resultado

do coping, sem relação alguma com a natureza do estressor. Os moderadores elucidam as características da pessoa (gênero, idade, personalidade, experiências anteriores), do estressor (tipo e grau de controlabilidade exercido), do ambiente (presença de figuras significativas, como família, rede de apoio), assim como a interação recíproca entre tais fatores – os aspectos disposicionais e situacionais do ser. Os mediadores, por sua vez, versam sobre os mecanismos ativados durante o episódio que envolve coping.

As estratégias de *coping* se findam como um processo interativo entre os atributos disposicionais e situacionais disponíveis ao sujeito. O *coping* se dá na interação entre a pessoa e o seu contexto. Assim, a variação de estratégias acontece de acordo com as características pessoais e os ambientais em que interage de forma direta ou indireta. Não se acredita que apenas fatores situacionais são suficientes para explicar a variação no emprego de estratégias, características de personalidade precisam ser igualmente valorizadas.

De acordo com Antoniazzi *et al* (1998), as características de personalidade que frequentemente se relacionam à estratégias de *coping* são locus de controle, autoestima e otimismo. As estratégias de *coping* são adotadas por meio de avaliação pessoal e ambiental. A pessoa aciona processos cognitivos para avaliar a situação estressora com a qual se encontra, identifica suas possibilidades atuais, experiências anteriores exitosas e de fracasso, o nível de risco na situação apresentada e analisa suas alternativas para lidar com o sofrimento.

Cabe destacar que o ambiente no qual se enfrenta um dado problema também exerce influência na adoção de uma ou outra estratégia de *coping*. O processo de *coping* pode mudar se uma situação estressora é tida na família ou no trabalho, por exemplo. Um dos motivos para tanto pode ser os tipos de relações interpessoais que, muitas vezes, são determinadas por relações de poder e hierarquia. Isso é muito comum com crianças, pois essas lidam de forma muito diferente com as dificuldades enfrentadas com seus pares, os pais e com os professores. Fatores situacionais determinam o emprego das estratégias utilizadas.

O contexto é imprescindível na escolha de recursos para possíveis soluções de dificuldades e conflitos. É importante destacar, contudo, que os recursos situacionais podem representar fatores de risco ao ajustamento do ser. A qualidade das relações e da disponibilidade dos recursos ofertados ao sujeito ditará se ele se constituirá como mais vulnerável e resistente e/ou resiliente frente a situações

adversas.

Cabe ressaltar que o estresse e a vulnerabilidade podem se configurar como um círculo vicioso, no qual o sofrimento contínuo afeta as habilidades e estratégias de *coping*, que, por sua vez, deixa o ser propenso a outra situação de estresse e assim consecutivamente. A violência doméstica pode ser um triste, mas bom exemplo. Um microssistema marcado por agressividade tem uma grande tendência a oferecer à criança esse modelo como estratégia de enfrentamento ante situações conflituosas, como forma de resolução. Podem usar estratégias de *coping* internalizadas, culpando-se, ou externalizadas, usando de gritos, socos. Crianças que vivenciam essa experiência tendem a ser ansiosas e inseguras, uma vez que, os recursos ambientais exercem influência decisiva no desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa.

À luz dos pressupostos de Bronfenbrenner, constata-se um problema no processo de interação pessoa-contexto. Mesmo representando algumas dificuldades, o círculo vicioso (de agressividade que gera agressividade) pode ser alterado por meio da oferta de novos modelos e exemplos de interação. Como dissertado, o *coping* abarca a interação da pessoa com seu contexto, no qual identifica um estressor; veem comumente acompanhada de desconforto físico e/ou emocional. Ao adotar alguma estratégia, o sofrimento é sanado, e a sensação desagradável tende a esvaecer (ANTONIAZZI *et al*, 1998; LISBOA *et al*, 2002).

A resiliência tem que ser entendida como resultado da interação e influência entre aspectos individuais do ser e do contexto, quantidade de experiências adversas vividas e fatores de proteção disponíveis (tanto disposicionais quanto ambientais). Isto porque, ao focalizar as características individuais, sem colocá-las em interação com a esfera social, há a probabilidade de remeter a uma leitura de caráter individualista, na qual a capacidade de superação se centra apenas no sujeito. A resiliência não é um fenômeno oposto ao risco e nem um atributo protetivo; é antes um conjunto de recursos usados frente a situações de estresse que atua para que o sujeito seja protegido de danos e ainda lhe traga bem-estar, conjunto esse que varia de pessoa para pessoa.

É importante destacar que, por ter atributos resilientes, ao enfrentar situações hostis, as experiências não serão agradáveis. Situação de sofrimento tem grande probabilidade de ser dolorida. Contudo, tende a fortalecer o sujeito para que, quando estiver frente a experiências semelhantes, tenha um menor nível de estresse.

Como discutido, a resiliência é um processo de natureza essencialmente interativa entre atributos disposicionais e ambientais, no qual a presença de fatores de risco, de proteção e do *coping* se faz como base para seu desenvolvimento e modulação. Nesse sentido, reitera-se a resiliência como um fenômeno cognitivo e psicossocial, extremamente importante no desenvolvimento do humano, nele a compreensão se faz um imperativo. É nesse raciocínio que se apresenta, a seguir o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada - STAA, que traz uma nova visão de desenvolvimento humano a partir de algumas categorias, entre elas a resiliência.

CAPÍTULO 3 SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA (STAA)

Este capítulo tem o propósito de abordar algumas possibilidades alternativas de análise e compreensão do desenvolvimento humano a partir, principalmente, de quatro constructos teóricos: identidade, *self*, alteridade e resiliência. Constructos já conhecidos na ciência psicológica, conforme tratados no capítulo anterior, mas agora apresentados sob uma nova perspectiva – essencialmente integrativa – pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada.

3.1 SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA: A QUALIDADE DAS INTERAÇÕES EM FOCO

A sociedade, de modo geral, está marcada por conceitos e crenças rígidas, conformistas e reducionistas. Não raramente, aspectos que formam o ser (exceto a racionalidade) são ignorados. Por assim ser, a ciência moderna frequentemente desconsidera a influência do campo das emoções e sentimentos, da sensibilidade subjetiva, reduzindo-se somente a teorias e conceitos fixos constituídos ao sabor de uma lógica linear. Com este tipo de concepção, são ignoradas as possibilidades de o conhecimento poder ser aferido também por lógicas heterodoxas, as quais estão mais próximas da funcionalidade da afetividade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a).

Considera-se a necessidade de superar a visão dicotômica do ser e do mundo, ora centrada na razão e ora na emoção – como se esta divisão fosse possível, como se fossem faces de moedas diferentes. Nesse contexto, acredita-se na impossibilidade de se isolar um aspecto enquanto se estuda outro, devido à própria natureza multifacetada do ser (constituído por características biológicas, cognitivas, afetivo-emocionais e sociais). Isto é, não há como se compreender a realidade apropriadamente com os tipos de métodos atualmente erigidos, basicamente dualistas. Diante desse cenário, apresenta-se o *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* – STAA, que vem sendo construída por Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (2011, 2013a, 2013b) e que se constitui importante referencial de análise

no presente estudo. O STAA, essencialmente, funciona como uma meta-teoria, que tem como função atualizar ou (co)ordenar o avanço da compreensão da realidade em uma visão dinâmica, a partir da afetividade (ampliada) envolvida nas interações dos diversos fenômenos que estiverem em questão. Ou seja, o STAA pode ser usado como um método que “orientaria” os outros métodos a se inter-relacionarem, superando os problemas metodológicos oriundos da dicotomia dualista.

Basicamente, o método poder ser um problema significa que há grande chance de haver vários caminhos para se investigar a realidade e que nem todos eles são seguros. Ou que talvez, ou até mais provavelmente, o verdadeiro método seja o “entrecruzamento” de mais de um método (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a). E, nesse caso, haveria um “método do método”, ou seja, uma teoria-método ou meta-teoria. Mas por que haveria de ser necessária uma teoria-método para investigar a realidade?

Na verdade, explicam os autores, não é preciso uma teoria-método para, literalmente, investigar a realidade. De fato, uma teoria-método é importante para proceder à análise dos dados investigados da realidade. Isto é, a pesquisa empírica, de um lado, ou a reflexão teórica, de outro, podem ser feitas por métodos “simples”. Porém, a conclusão final, se o que se deseja é uma compreensão da realidade que possa reverberar de modo sistêmico (monista), deve ser sempre um diálogo entre os dois tipos básicos de método: materialista e idealista.

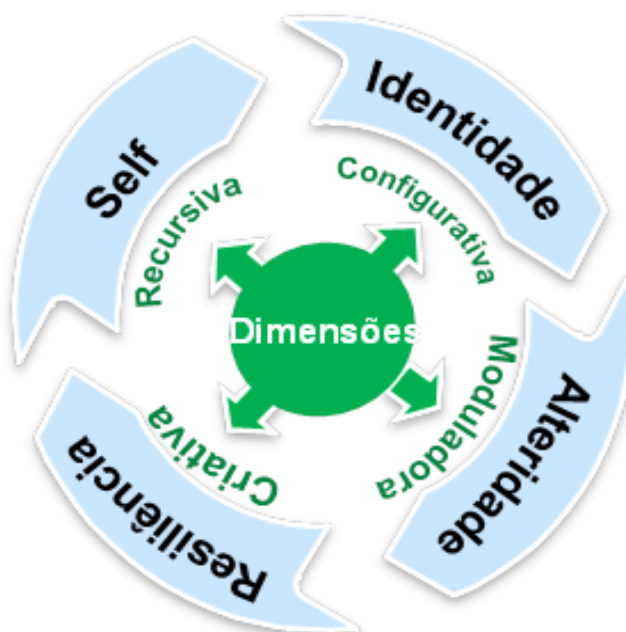
Isso porque a realidade, até para poder ser dinâmica, é sempre dual. Logo, para se harmonizar, precisa realizar, de uma forma ou de outra, algum tipo de diálogo (reatividade interacional) para haver homeostase entre os elementos envolvidos. Isto é, a realidade está sempre necessitando “acomodar” as interações, em todos os níveis ou dimensões. Entre os indivíduos: eu e você. Entre a subjetividade e a objetividade. Entre a energia e a matéria. Entre as ideias (abstratas) e a materialidade (empírica). E assim por diante, sempre denotando uma “bifurcação” da experiência da existência (SANT’ANA-LOOS, 2013, p.116-117).

A partir disso, a referida teoria avança em entender e explicar o crescimento psicológico, cognitivo, emocional e social, ou seja, as diversas facetas do desenvolvimento humano, em uma perspectiva de análise sistêmica. Para tanto, o STAA analisa e integra quatro mecanismos psicológicos essenciais: identidade, *self*, alteridade e resiliência; os quais são autocomplementares, interligados e inseparáveis, podendo surgir sequencialmente ou mesmo serem interrompidos em

seu desenvolvimento saudável, causando problemas de autogerenciamento e, portanto, de conduta (SANT'ANA; LOOS, 2010).

Tais mecanismos formam a base de quatro dimensões amplas do ser humano, a saber: identidade (dimensão configurativa), *self* (dimensão recursiva), alteridade (dimensão moduladora) e resiliência (dimensão criativa e ampliadora)⁶. O STAA busca explicar o desenvolvimento a partir da integração e interrelação das dimensões apresentadas, as quais proporcionam a análise da psique humana por meio das categorias referidas, como pode ser visualizado na Figura 3:

FIGURA 3 - DIMENSÕES DO SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA(STAA) E SUAS RESPECTIVAS CATEGORIAS MAIS REPRESENTATIVAS



Fonte: A AUTORA

Esses termos são familiares na Psicologia, porém são frequentemente vistos de maneira desconectada, como se constituíssem fenômenos independentes. Ou seja, os conceitos são habitualmente vistos de forma reducionista, por conta, muitas vezes, da confecção de métodos “não-ampliados” para se ver(ificar) a realidade. Outras vezes, são apresentados com pouquíssima precisão, até mesmo de forma

⁶ LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R.S. **Sistema Teórico da Afetividade Ampliada. (Notas de Aula)**. Curitiba, novembro/2011. Disciplina “Cognição e Afetividade”, ministrada na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

ambígua, como é o exemplo das categorias *self* e identidade. Assim sendo, uma das contribuições desta abordagem teórica é a maneira pela qual propicia uma maneira mais estendida, ampliada, de entender tais constructos. Além disso, se dispõe a mostrar como tais fenômenos se relacionam coerentemente entre si e com o movimento dinâmico do desenvolvimento.

O STAA busca demonstrar o impacto das diversas forças que influenciam o desenvolvimento do humano, tendo como foco primeiro a análise da qualidade das interações: como elas se *afetam* mutuamente. Para o que utiliza e modula o conceito de *dialética do “afetar e ser afetado”*⁷.

No que se refere à contribuição trazida para o entendimento dos conceitos de identidade e de *self*, constructos frequentemente tratados no estudo do *quemsou/somos* e *como me/nos reconheço/cemos*, estão presentes na lista de conceitos que abarcam os limites da filosofia e da ciência, com o que se observa a realidade epistemologicamente. O (re)conhecimento desta constatação feita pelo STAA rompe com a ideia de identidade limitada ao caráter individual, situando-a no campo relacional, enquanto demarca o *self* como uma dimensão relativamente estável ou tendendo à estabilidade, contudo necessitando autoatualizar-se (periodicamente), como toda estrutura dinâmica o necessita. Mesmo assim, estes constructos “coirmãos”, dependem completamente um do outro, somente se expressando a identidade de alguém a partir dos recursos armazenados no *self*. Esses, por sua vez, precisam manter um nível de estabilidade para dar ao indivíduo o senso de unidade e de continuidade, mas também necessitam se constantemente se (re)ajustar. Nessa perspectiva, são modulados pelas interações vivenciadas por meio da *alteridade*. Neste contexto do STAA, a alteridade opera na assertividade do diálogo, com o qual o indivíduo poderá se atualizar, o que ele sempre faz almejando a harmonia interacional com o outro, ou seja, com o mundo ao seu redor, buscando realizar com estas interações “em ordem” (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a, 2013b).

Cada um é um conjunto (organismo) e, por conseguinte, limita-se às referências deste conjunto para proceder ao entendimento, criar opiniões, sobre as coisas. Logo, se este conjunto recorrer a outros conjuntos para ampliar a possibilidade de entendimento, então, tal como a vontade, a abrangência do

⁷ Idem.

entendimento também poderá ser “muito mais ampla e extensa”. Claro, o único pressuposto para que tudo isto funcione é que haja diálogo entre os diversos conjuntos de entendimento. Isto é, o conceito de entendimento pode ser revisado para um alcance amplo se a ele for adicionado a operação de diálogo “inter-entendimentos”: as interações “em ordem” (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 119).

Observa-se que, a partir de um empenho integrativo, o STAA apresenta um esquema conceitual unificado, mas que descreve e distingue aspectos que, de maneira inter-relacionada, ajustam e modelam o desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital. Assim, concebe-se aqui, concordando com os autores da referida teoria, que não é possível tratar de uma categoria sem mencionar as outras, tendo em vista a própria natureza do desenvolvimento humano que é complexo e interdependente, “separando-se” certas dimensões apenas momentaneamente, fenomenologicamente, para fins exclusivamente didáticos, com o fim de esclarecer acerca das funções que integram a psique humana.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DA PSIQUE – IDENTIDADE: DIMENSÃO CONFIGURATIVA

A *identidade* faz menção às características intrincadas ao sujeito, que o permite ser conhecido e reconhecido. Essas características não podem ser entendidas fixa e reducionista; condizem, antes, com um processo de desenvolvimento marcado pela inter-relação dos fatores intra (aspectos biológicos e de temperamento) e intersíquicos (aspectos dos ambientes e figuras significativas) disponíveis ao ser em desenvolvimento. Na perspectiva do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b), compreende-se o ser como “construído” nos processos de troca que, por sua vez, acontecem em um trânsito contínuo, dialógico, permitindo romper com a noção de identidade como sendo algo de caráter individual, para posicioná-la no campo do relacional, por meio da comunicação transacional com o meio, o diálogo.

Tecnicamente, diálogo é a *transação*, o *comércio*, que as partes envolvidas em uma interação acometem; o que exige o discernimento das propriedades e características dos participantes (agentes, elementos), além das causas (motivações) em questão (DEWEY, BENTLEY apud SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 94).

Por outro lado, visões prioritariamente sociais acerca do fenômeno da identidade, encontradas atualmente em grande número na literatura, conforme já foi discorrido, também parecem incompletas, uma vez que deve haver um equilíbrio dinâmico na análise entre como um ser *é afetado pelo mundo* – “coleccionando” suas marcas a partir destas interações – e como ele mesmo *afeta o mundo* – deixando suas próprias marcas no outro. Essa é a ideia mais básica da Afetividade Ampliada, isto é, noajuizamento da importância de uma busca da compreensão da realidade identitária dos fenômenos de uma maneira ampliada – uma rede infinita de “afetamentos” mútuos (LOOS; SANT’ANA; CEBULSKI, 2010). A partir dessa inter-relação do “eu” e do “outro” no processo de evolução do indivíduo, são construídas referências de mundo, que contêm o conhecimento sobre si mesmo e o valor conferido a tais parâmetros. Esses se tornam atributos seus, emergindo daí sua individualidade, aquilo que o torna uno e diferenciado dos outros em muitos aspectos, mas sem, com isso se perder a objetividade para se viver a realidade, sua subjetividade. Por isso, o STAA subverte o entendimento habitual de que a subjetividade é um problema:

Não é possível negar a natureza das coisas, a não ser com uma postura filodoxa indelével. Neste sentido, é preciso reconhecer que a subjetividade nada mais é do que uma opinião, interiorizada em um indivíduo (ou mesmo em um contexto cultural), importante para a manutenção do mesmo em uma realidade que é dinâmica. Porém, por conta da necessidade interacional que todos têm, o “problema” da subjetividade é superado quando as interações se harmonizam, ficam em “ordem”, pois tal equilíbrio relacional nada mais é do que as opiniões avançando rumo a uma síntese que, apropriadamente, objetiva a existência coletiva. Assim fica claro a subjetividade é um problema não por conta de ela em si ser uma coisa intratável, mas por que a filodoxia sectária, a falta de ética interacional, deixa as interações ásperas, dificultando a localização daquele estado de interação “em ordem”, do qual emergiria a objetividade. Sendo assim, a afetividade ganha grande destaque, já que ela é quem articula as interações, dando o tom dos *apetites* que estão envolvidos e que devem ser levados em conta para se localizar a tal ordem, equilíbrio, nas interações (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 242).

Estes atributos “superadores” do problema que a subjetividade pode advir são expressos por meio da identidade (a principal função da dimensão configurativa). Contudo, tal expressão somente é possível por essa contar com recursos psíquicos

construídos ao longo da vida e que são armazenados no *self*, ponto de discussão do próximo tópico.

Assim sendo, o STAA explica a identidade como resultante de uma intersecção de diferentes componentes: das características organizativas do *self*; das interações vivenciadas nas relações de alteridade; e das possibilidades de expansão e criação providas pela resiliência, isto é, da condição do homem como produto e como produtor de sua realidade, uma vez que não é visto aqui de maneira desconectada da natureza e que se encontra, portanto, em conexão com os demais processos do universo – que está, ele próprio, em constante expansão (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a).

O STAA apresenta a identidade como fundamento da *dimensão configurativa* porque é o fenômeno que configura, conforma, delineia, ou seja, estabelece uma certa forma, identificando uma pessoa ou coisa, referenciando-a enquanto algo definido e, ao mesmo tempo, diferenciando-a das demais. A demarcação da identidade iguala (identifica), porém, multidimensionalmente, diferencia. Representa aquilo que está inerente, compondo o ser em questão, e possibilita a ele se apresentar ao mundo por meio do formato dessa configuração. Aqui se tem uma das contribuições significativas trazida pela referida teoria, visto que delimita a diferença dos constructos *identidade* e *self*, sendo este último abordado em mais detalhes a seguir.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DA PSIQUE – *SELF*: DIMENSÃO RECURSIVA

Conforme explanado anteriormente, a identidade denota um processo constituído no trânsito da existência do ser, sendo o que torna possível a configuração de uma pessoa (ou de qualquer outro ser); isto é, a identidade dá forma àquilo que se constituiu ao longo da vida e que está inerente ao ser, possibilitando assim a representação do “si mesmo” para o mundo, e, portanto, o acesso dos outros. É nesse contexto que se apresenta o *self*, não como sinônimo de identidade (como geralmente aparece na literatura psicológica, onde parece faltar uma distinção clara e precisão do que vêm a serem ambos os fenômenos), mas sim como fomentador da identidade e integralizador da realidade do ser – o que não

permite tratar desses constructos (da identidade e do *self*) como independentes e de maneira isolada.

De acordo com os pressupostos do STAA, o *self* é o fundamento da *dimensão recursiva* do ser humano, na qual estão dispostos os recursos construídos ao longo da vida da pessoa. Estes recursos, por sua vez, conglomeram o conhecimento de mundo e as crenças que o sujeito constrói sobre si – crenças autorreferenciadas (já descritas no Capítulo II); logo, parte de sua individualidade, que se completará e se expressará na configuração da identidade. Pode-se inferir que o *self* é uma espécie de “reservatório” que guarda o conceito de si (autoconceito) e tudo o que se atrela a ele, como os sentimentos ligados a si mesmo (autoestima), bem como um conjunto de indicadores sobre suas próprias competências e a confiança que deposita nelas (crenças de controle, de autoeficácia ou autoconfiança), constituído e ajustado continuamente. Ao que se alia, igualmente, todas as referências sobre a realidade, isto é, além dos autoconceitos também estão ali os conceitos externos, os conceitos do mundo. Consiste na imagem que o sujeito tem sobre si do mundo que o rodeia (nos âmbitos físico, cognitivo, emocional e social) somada às experiências prévias, à noção do presente e à perspectiva do futuro. Aspectos do *self*, tornados conscientes quando se expressam por meio da identidade (pelo fato dessa configurar, dar uma forma externa ao que se organiza internamente), tanto é resultado das interações com o meio, quanto, ao mesmo tempo, motor das ações, comportamentos e interações (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b).

Como dissertado, o *self*, como uma espécie de “depósito” de recursos psicológicos que provê ao indivíduo indicadores que o habilitam a se comportar de determinadas maneiras, as que ele foi acumulando como as mais adequadas estratégias de ação (*coping*) nas interações com as quais se depara. Abarca, além das crenças que o ser tem sobre si mesmo, as demais crenças sobre o funcionamento do mundo (conhecimento de mundo).

Faz-se oportuno destacar a existência nesse “banco de recursos” para análise das estratégias de enfrentamento de situações adversas e conflitos (*coping*), já que essas estratégias se expressarão por meio da identidade do indivíduo a cada situação estressora enfrentada. Assim sendo, o STAA defende que o *coping* não seja somente associado à resiliência, como é possível comumente se encontrar na literatura, mas também seja analisado à luz dos recursos do *self*, pois esse se

configura como elemento importante na regulação do mesmo, já que seu papel é o de promover o ajustamento da pessoa ao longo de seu desenvolvimento. Ou seja, em última análise, o *coping* é a instância que permeia e sedimenta a construção e a existência dos conceitos (auto e externos) que preenchem o *self*, pois ele permite agir (afetar) e se constrói pela confirmação externa (ou não) da competência dessas estratégias (ser afetado) (SANT'ANA; LOOS, 2010).

Uma implicação do STAA é, então, o entendimento do *self* operacionalizado com certa estabilidade que permite ao indivíduo dizer a si mesmo e aos outros o que e quem é, além de receber e emitir ao outro referências que entram no jogo de construção de suas crenças de mundo. Essa abordagem teórica ainda permite a compreensão da relação eu-outro não como complementar, mas como construídos reciprocamente. O “eu”, segundo esse raciocínio, é construído nas relações sociais, à medida que se autoavalia e reavalia o mundo, (re)estrutura e (re)significa, o que provoca a reorganização do sistema de crenças autorreferenciadas. Assim, o “eu” deixa de ser um ideal “egoísta” ou “egocêntrico”, liberal(izado) da interdependência mútua que todas as coisas têm, já que:

[...] *toda e qualquer coisa funciona, logo existe, a partir da conflagração da interação*: “interage, logo existe” ou “existe porque está interagindo”. Sendo que tal paródia ao *cogito* cartesiano (“penso, logo existo”) não é exatamente aleatória, mas sim uma ampliação da compreensão deste princípio; afinal pensar é fazer relações (interações congruentes), ou seja, é estar *interagindo* com os dados da realidade, buscando articulá-los coerentemente. (SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 95-96).

Nesse sentido, o olhar do outro se reveste de grande importância na formação do *self* e, portanto, da identidade, processo este que evoca o próximo tópico, a alteridade.

3.4 A CONSTITUIÇÃO DA PSIQUE – ALTERIDADE: DIMENSÃO MODULADORA

A alteridade versa sobre a importância do “outro” como valor imensurável na constituição do ser. Isto é, em última análise, o outro também sou eu. Alude sobre uma relação dual, bidirecional, entre o “eu” e o “outro” pautada na proximidade. Esse

“outro” tem papel decisivo na formação da pessoa, visto que é, por meio das relações sociais, que o ser conhece o outro como humano e se reconhece como tal. Embora se adote que o aspecto social é imprescindível na formação da pessoa, o sujeito não é um ser passivo nesse processo, no qual o mundo externo imprime nele as informações disponíveis, cabendo-lhe apenas internalizá-las.

A pessoa em desenvolvimento é um agente de produção no seu processo de constituição, assim como no de outros sujeitos e contextos; por meio das interações, os envolvidos se constituem reciprocamente. Isso destaca a importância de relações alteras, qualitativas, que busquem a melhor harmonia possível entre os membros de uma interação qualquer. Desde a mais tenra idade, essa relação altera é uma das condições para um desenvolvimento humano saudável. Isso não significa que não sejam necessárias as situações de conflito, pois é justamente a busca de solução para os conflitos a oportunidade de crescimento mútuo (desenvolvimento) e de maior harmonia. E é aí que repousa a confusão que provoca o dualismo, por conta do não entendimento que as interações de alteridade são duais e que tendem a rumar para a homeostase:

Tal bifurcação da experiência é a constituição de uma dualidade inerente à própria condição da realidade dinâmica de ser interacionista. Isto é, não há como haver dinamicidade – movimento e criação expansionista – se não existir diferença entre os elementos que interagem e formam a realidade. Sendo que essa diferença, apesar de poder extrapolar inúmeras formas, é basicamente dual, ou seja, de que uma coisa é (esta) uma coisa e qualquer outra é somente (essa) outra. Por isso, não é preciso enumerar todas as outras, pois só se vai interagir (dialogar) com uma de cada vez ou somente uma de cada vez vai poder incidir interferência notória. Essa perspectiva é o fundamento de toda a lógica, desde o silogismo aristotélico. (TUGENDHAT, WOLF, 1996).

E isso não é nenhum problema, em si, pois toda a organização da realidade se perfaz por essa dualidade dialógica. O problema realmente começa quando se assume para essa dualidade a característica de independência e incompatibilidade. É aí que se transforma a dualidade em **dualismo**, como usualmente é interpretado o método cartesiano.

O dualismo assim concebido se torna uma dificuldade para a compreensão da realidade justamente porque principia a ideia de independência, o que sugere que não há a necessidade de diálogo entre a dualidade diferencial. No caso do

cartesianismo, tal independência faz com a realidade possa ser “lida” pelo método idealista sem a necessidade de diálogo com a posição empírica, materialista. E a incompatibilidade suscitada pelo dualismo provoca a impressão de que se está em uma guerra que busca conquistar à força, a partir da vontade do mais forte, do mais hábil, do mais eloquente, o direito de cientificidade investigativa (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 117-118).

Nesse sentido, o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada se refere à alteridade como principal constituinte da *dimensão moduladora*. Isso porque é a partir do *feedback* do “outro” que as crenças construídas pelo sujeito sobre si mesmo são validadas (ou não), permitindo a ele regular seu comportamento. Quando isto é feito a contento, alinha-se as interações em uma dualidade que retroalimenta os elementos em contínua autocomplementaridade, em vez de um dualismo sectário e que provoca uma “luta de classes” *ad infinitum* entre os elementos (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a, 2013b).

3.5 A CONSTITUIÇÃO DA PSIQUE – RESILIÊNCIA: DIMENSÃO CRIATIVA

A discussão do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a, 2013b) acerca da resiliência permite ampliar também a análise desse constructo. Pode-se dizer que a referida teoria abarca o que se vem discutindo, o explanado até aqui acerca do termo, oferecendo uma visão ainda mais estendida.

Enquanto a literatura aponta as adversidades correlacionadas a situações sociais, como miséria, abandono, problemas de saúde, violência, abusos, etc., o STAA acrescenta que uma situação adversa existe sempre que um sujeito não possui recursos cognitivos e/ou emocionais edificados para enfrentar essa nova conjuntura – porque se o tivesse, essa não seria considerada adversa, ou um desafio; isto é, não apresentaria nenhum desconforto. Ao que se deve adicionar a ideia de que o indivíduo, em última análise, nunca existe somente por si mesmo (por isso, igualmente é a dimensão eu-outro) e, portanto, ele não somente ele “possui” recursos defasados, mas a interação (no âmbito da alteridade) também possui recursos inadequados, como falta de ética e “filodoxia indelével” (SANT’ANA-LOOS,

2013). Quando uma situação se configura como adversa é porque as soluções rotineiras não são suficientes e os recursos psicológicos já construídos não solucionam o problema, requerendo a “produção” de novos recursos, pondo em ação a criatividade. Assim, a resiliência é compreendida pelo STAA como o alicerce da *dimensão criativa*, a instância humana ampliadora que congrega um conjunto de mecanismos responsáveis por criar e disponibilizar especialmente ao *self* recursos para lidar com o novo; logo, alimenta o *self* e amplia o seu “banco de recursos”.

É nesse sentido que se fala das situações adversas como um mote para o desenvolvimento, na medida em que a necessidade faz com que o sujeito busque o que está disponível no mundo (mas não a ele ainda), desencadeando novas aprendizagens, e/ou crie novas soluções para resolver os conflitos e as adversidades. Caso contrário, a situação adversa persistirá, deixando o sujeito em risco de sucumbir, resilir (LOOS, SANT’ANA, NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010).

O STAA postula que essa capacidade criativa existente em todas as coisas da realidade, porquanto tudo está em contínua e dinâmica interação (o universo está em expansão e autocriação), e não somente na espécie humana. Apoia-se na conexão que todos possuem com a natureza e esta, com o universo mais amplo. Assim sendo, a partir do momento em que nos permitimos perceber a natureza e nos deixar “invadir” por seus infinitos processos, somos afetados por influências que não estão, necessariamente, em nosso “banco de recursos” e, por conseguinte, poder ascender novas lógicas – pelo “mundo das possibilidades”, como diria a física quântica (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a).

Tais possibilidades podem ser conscientes para nós ou se apresentarem a partir daquilo que não nos é, ainda, consciente – que está, portanto, no plano do inconsciente, sem entrarmos no momento em especulações acerca de se este inconsciente pertence ao universo freudiano ou junguiano, apenas de que tais recursos nos aparecem por meio de instintos, intuições, catarses, insights e, talvez até, na mescla ou complementaridade entre esses fenômenos. Nessa perspectiva, tomamos contato com aquilo que está “além do que sabe a nossa vã filosofia”, como diria Pascal (1961), e podemos sentir os efeitos disso. O universo se encontra em franco movimento de expansão, e toda a natureza é regida por esse movimento: todos os seres vivos geram descendentes, por exemplo, que representam a possibilidade de continuidade e de expansão de seus progenitores; nossas próprias vidas sempre buscam mais e mais, em todos os sentidos, desde mais conhecimento

até mais conforto, nunca desejamos estagnar. De acordo com Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (2013b), a resiliência é, por excelência, a capacidade de se expandir, pois as soluções buscadas para enfrentar qualquer situação nova ou desafiadora exige, incondicionalmente, esta abertura – para novas reorganizações, portanto, para a criação de novos formatos, novas configurações, conforme as interações demandarem.

Nesse sentido, Bragotto (2009, p. 74) disserta que a criatividade é o “[...] resultado de um processo que implica conectar componentes conscientes e inconscientes, elementos lógicos e ilógicos”. Também Oliveira e Nakano (2011) compartilham dessa visão ao destacar que o sujeito resiliente tem uma tendência a produzir pensamentos alternativos e usar soluções criativas. Autores como Oliveira e Nakano (2011) e Cyrulnik (2003) estão entre os que enfatizam a importância da criatividade no processo de resiliência, no processo de superação das adversidades. Para o STAA, resiliência não existe sem criatividade e criatividade não existe sem resiliência. Além disso, Bragotto (2009) afirma que uma das dimensões da resiliência é a aquisição de recursos.

O STAA, por sua vez, ressalta que a resiliência é a própria capacidade de criar recursos. As situações adversas podem ter um caráter destruidor ou fomentador; dependerá dos recursos já construídos e dos fatores de proteção disponíveis ao sujeito, que são, de acordo com o STAA, dependentes da dimensão que envolve a alteridade, logo do diálogo que intenta a homeostase dos agentes envolvidos interacionalmente. A resiliência é, por definição, criativa, já que move o sujeito a buscar novos caminhos para resolver um novo problema, uma situação difícil, desafiadora ou inusitada. Isso porque os recursos psicológicos, que abrangem conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo em geral que o indivíduo já possui, não mais bastam. Observa-se, assim, um processo de contínua “produção do ser” (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b).

A modificação, transformação e/ou superação das situações adversas requerem, normalmente, movimentos que redimensionem e redirecionem os problemas. Isto é, faz-se necessário que o sujeito teça um movimento “elástico” ou de suspensão ou sustentação ativa, o que implica se colocar em outro lugar ou em outros papéis, fazer uma nova contextualização do problema, abstrair uma ou várias percepções dele e voltar ao seu estado melhorado, agora com mais recursos desenvolvidos.

Tem-se, assim, um processo de subjetivação a cada nova situação enfrentada, que, por sua vez, permite criar novas leituras, significados e recursos. O entendimento que o STAA apresenta da resiliência é, por essência, dialético, visto que não prediz a eliminação linear do problema, mas antes, uma ressignificação do mesmo, ou seja, a transformação do problema enquanto uma questão múltipla: do indivíduo e das dimensões interativas. A dialética é mencionada porque há uma via dupla de influências, entre o problema e a interação do ser. Esse é o movimento da resiliência que, em verdade, acaba sendo a própria inteligência – conforme vista por Piaget, em sua *Biologia e Conhecimento* (1973) – e, em consequência, o próprio desenvolvimento.

O STAA considera a resiliência como um “[...] processo psíquico, dinâmico e adaptativo, que combina diversos fatores (individuais e sociais), os quais permitem a uma pessoa enfrentar e superar adversidades, resistindo diante da possibilidade de destruição e construindo um condutismo vital positivo” (LOOS, SANT’ANA, NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010, p. 5). Compartilha que a resiliência é desenvolvida em um processo constituído por fatores de risco e de proteção, por componentes individuais e sociais, porquanto o que sempre estará em questão é solucionar as interações rumo à relação homeostática, que se juntam e formam um “banco de recursos”. Reitera-se, mais uma vez, que, para o STAA, a resiliência implica a criação e a aquisição de recursos internos e comportamentais, e que isso deve incidir no meio externo (afetar), ressignificando a interação com o outro ou a realidade, inclusive pondo em questão a este outro que ele também pode (ou deve) igualmente se ampliar – afinal, modificar somente a si mesmo não necessariamente vai resolver a interação, ou que se deve pensar que mudando a nós, em última análise o outro também se modificará, por meio da alteridade (faço-me pelo outro, mas o outro igualmente se faz por mim). O ser vai construindo e desenvolvendo recursos ao longo da vida, constituindo seu “banco” de recursos.

A resiliência é uma capacidade potencial do ser. Faz-se oportuno destacar que, as pessoas não conseguem ser resilientes o tempo todo e em tudo, no mínimo porque a realidade tem de permitir (o outro tem de dar sua parcela de contribuição no processo). Assim, para superar as situações adversas, é necessário que o sujeito busque seus recursos internos, bem como fatores de proteção, encontrados no ambiente, a partir das relações com modelos significativos para o indivíduo (LOOS, SANT’ANA, NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010, p. 6). Observa-se, assim, a relação

intrincada entre resiliência e alteridade, das relações qualitativas pautadas na confiança e cumplicidade, entre o “eu” e o “outro”, como explanado no tópico anterior.

A partir do comentado, evidencia-se que o ser não é um mero produto das forças externas, mas um agente ativo no desenvolvimento que pode proporcionar sua expansão na medida em que participa da invenção da realidade. Contudo, a maneira como a sociedade está organizada inibe o aparecimento da criatividade, visto a tendência à linearidade e padronização, pela manutenção da ordem de um sistema, o que requer figuras e vínculos estanques, o que impossibilita aos seres desenvolvedores irem contra a maré.

Por fim, enfoca-se a interrelação dos constructos apresentados pelo STAA, já que a possibilidade de dividir a resiliência é apenas para fins didáticos, pois está inter-relacionada com as categorias de alteridade, self (crenças autorreferenciadas) e identidade do ser. Alteridade porque, como já exposto, o “outro” exerce um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito. Crenças autorreferenciadas porque para desenvolver a capacidade de resiliência na pessoa, é imprescindível estimular e ativar suas crenças de poder, ser, ter e estar, o que alude também a autorregulação. Assim, a autoimagem que o sujeito tem de si, como alguém capaz e competente para superar as adversidades, favorecerá o processo de resiliência. A maneira que o indivíduo se autoavalia atua para a autorregulação, permitindo que ele consiga se modelar frente às situações hostis, até para não se sucumbir, caso não tenha recursos para lidar com ela.

Na perspectiva do STAA, compreende-se que o ser é construído nos processos de troca, que por sua vez acontecem em um trânsito contínuo. E isso permitirá romper com a noção de identidade como sendo de caráter individual, para posicioná-la no campo do relacional. Uma implicação dessa teoria é o entendimento do *self* com certa estabilidade de o ser dizer a si mesmo e aos outros o que e quem é/são, além de receber e emitir ao outro referências que entram no jogo de construção das crenças. Outra implicação do STAA é que esta redimensiona o entendimento da relação eu-outro, isto porque, agora, os elementos interacionais não são vistos como independentes que, se quiserem (livre-arbítrio), podem rumar para a complementariedade, mas como interdependentes e constituídos reciprocamente, o que caracteriza a vontade existencial monista (sistêmica) ou afetividade ampliada. O “eu”, nesse raciocínio, é construído nas relações sociais e

naturais, à medida que se autoavalia, (re)estrutura-se e se ressignifica, o que provoca a reorganização do sistema de crenças autorreferenciadas, e, por conseguinte, do que o “eu” realmente significa para si mesmo e para o mundo.

CAPÍTULO 4**CAPÍTULO IV: DESENHO METODOLÓGICO**

Este capítulo trata do método e da metodologia empregados na pesquisa empírica.

Compreender o instrumento não consiste em vê-lo, mas em saber manejá-lo; compreender nossa situação no real não é defini-la, mas encontrar-se numa disposição afetiva: compreender o ser é existir [...] (LEVINAS, 2009, p. 23).

A presente investigação científica busca compreender o impacto da expressão da identidade do sujeito com AH/S (tanto para o desenvolvimento quanto para os “outros” com quem estabelece relação) e o papel da resiliência na constituição do ser. Para tanto, faz-se imprescindível buscar, junto à população ora estudada, elementos que contribuam para uma maior assertividade das análises. Desse modo tratar-se-á, nesta seção, do método (tipo de procedimento) utilizado para a coleta de dados e da metodologia (conjunto de instrumentos) empregados para a sua análise.

A palavra método vem do grego *meta odon* que significa “caminho para”. A origem do vocábulo faz alusão à pluralidade de caminhos que o pesquisador tem frente ao seu objeto de estudo. Essa multiplicidade de caminhos tem sido caracterizada em dois tipos básicos de estudos: quantitativo e qualitativo. O método aqui adotado é o misto, que compreende a “integração ou combinação entre os enfoques qualitativo e quantitativo” (SAMPIERI *et al*, 2006, p. 18). Ou seja, os dois enfoques são combinados no decorrer da pesquisa, o que torna o presente projeto de investigação complexo; contudo, é o fato de ele abarcar as vantagens de cada um.

Assim, enquanto o enfoque quantitativo tem a pretensão de fazer a medição, isto é, o esforço de relacionar conceitos abstratos com referentes empíricos, a partir de classificação e/ou quantificação, o qualitativo permite obter informações acerca da população estudada, em seu contexto real e em profundidade, já que o ambiente natural possibilita ao pesquisador conhecer o que os pesquisados acreditam, sentem, pensam e como interagem (SAMPIERI *et al*, 2006).

A investigação quantitativa nos oferece possibilidade de generalizar os resultados de maneira mais ampla. Concede-nos controle sobre os fenômenos e um ponto de vista de contagem e magnitude em relação a eles. (...) Por sua vez, a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas (SAMPIERI *et al*, 2006, p. 15).

A presente pesquisa é de natureza exploratória-correlacional. Exploratória porque se investiga uma temática pouco examinada no Brasil, além de se empregar uma nova perspectiva de análise, o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada – STAA. E correlacional porque se estuda a relação entre mais de dois constructos (SAMPIERI *et al*, 2006).

A postura de pesquisa aqui apresentada é fenomenológica, pois trata de um fenômeno social e usa do ambiente natural como fonte de dados, na qual se busca a compreensão do fenômeno da identidade humana. Bronfenbrenner (1979/1996, p. 23) ressalta que “[...] uma investigação considerada ecologicamente válida é executada num ambiente natural e envolve objetos e atividades da vida cotidiana”. É imperativo, assim, considerar as características da pessoa e do ambiente, bem como os processos que ocorrem entre os diferentes contextos, já que são interdependentes, culminando em uma visão sistêmica e dialética de análise.

4.1 CONDOTA ÉTICA DA PESQUISA

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná⁸ (Anexo 1), que aceitou os procedimentos e instrumentos a serem utilizados na pesquisa, garantindo a preservação da integridade dos sujeitos pesquisados. Além disso, apresentou-se aos responsáveis legais pelos adolescentes que compõem a amostra da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) e aos pesquisados, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), ambos elaborados pela pesquisadora com base nas orientações do Comitê de Ética. Os documentos citados foram assinados após a exposição dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos e

⁸ Pesquisa de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Saúde da UFPR, aprovada no dia 28 de Novembro de 2012, sob o Registro nº 156.482/CEP e CAAE nº 07700112.9.0000.0102.

instrumentos a serem empregados, além do compromisso de retornar e divulgar os resultados obtidos.

4.2 CAMPO DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada na Sala de Recursos Multifuncionais, de um colégio estadual localizado na cidade de Curitiba (PR). A seleção do referido local para a pesquisa empírica se deu por conveniência, porquanto a instituição disponibilizou o campo para estudo.

Anterior à coleta de dados propriamente dita, a pesquisadora passou por um período de adaptação ao contexto, bem como aos indivíduos no ambiente de pesquisa. A inserção aconteceu por meio de diálogos com os sujeitos e profissionais envolvidos. Esta inserção teve o intuito de criar um vínculo o mais seguro possível entre a pesquisadora e os pesquisados, a fim de estes últimos sentirem confiança e liberdade para responder aos instrumentos utilizados. Isso porque,

[...] uma análise do microssistema deve levar em conta o sistema interpessoal total operando num dado ambiente. Este sistema incluirá tipicamente todos os participantes presentes (não excluindo o investigador) e envolverá relações recíprocas entre eles. (BRONFENBRENNER, 1979/1996, p. 54).

Houve um envolvimento significativo da coordenação da sala de recursos, bem como das famílias e dos sujeitos participantes, marcado por um clima de receptividade e até de euforia destes últimos, por estarem participando de uma pesquisa de caráter científico, de tal maneira que não se registrou nenhuma desistência.

4.3 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os sujeitos com altas habilidades/superdotação configuram a população ora investigada. Devido à impossibilidade de se analisar o todo dessa, elegeu-se uma amostra, isto é, um subgrupo da população (BECKER, 1999). Gómez *et al* (1996)

destacam que, quando se ingressa no campo de estudo, uma das primeiras ações do pesquisador é identificar os indivíduos que serão analisados.

Nesse sentido, optou-se por investigar, da população de pessoas com altas habilidades/superdotação atendidas pela instituição, aqueles que correspondem à faixa etária da adolescência⁹, nesse estudo demarcada entre 11 e 15 anos. São adolescentes matriculados em colégios da rede estadual e particular do ensino fundamental, atendidos em horário contrário ao do ensino regular na referida Sala de Recursos. São oriundos de famílias pertencentes a camadas de nível socioeconômico médio, definido pelo local de residência, escola, profissão e nível de escolaridade dos pais (informações obtidas no instrumento Ficha de Informações Pessoais (Apêndice 3).

A amostra de adolescentes foi escolhida: (1) o reduzido número de investigações científicas destinadas a adolescentes com altas habilidades/superdotação (COSTA, 2000; PERAINO, 2007; CHAGAS, 2008; PELLEGRINO, 2008; CARDOSO, 2009; MONTE, 2009; MOREIRA, 2005; CORREIA, 2011); (2) a existência de indivíduos formalmente identificados com altas habilidades/superdotação nessa idade; e (3) o próprio campo de estudo, a sala de Recursos que atende a crianças e adolescentes, fazendo necessária a escolha de uma dessas faixas etárias.

A amostra foi composta por onze sujeitos – sete meninos (Jon, Lupiter, Marcos, Matheus, Miguel, Patati e Sammy) e quatro meninas (Ariana, Daiane, Lua e Sandy) -, entre 11 e 14 anos, compreendendo o grupo total de adolescentes que recebem atendimento na referida sala de recursos.

A seguir, apresentam-se os participantes da pesquisa, identificados com nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos, e suas respectivas idades.

⁹Adolescência é entendida, nesta oportunidade, como a fase da vida em que o sujeito realiza operações. De acordo com Piaget (1977), isso acontece aproximadamente aos 11 anos. Portanto, usou-se essa idade como limite mínimo de corte.

QUADRO 3 - RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES E IDADE

Participante	Idade	Gênero
Ariana	11 anos	Feminino
Daiane	14 anos	Feminino
Jon	15 anos	Masculino
Lua	13 anos	Feminino
Lupiter	14 anos	Masculino
Marcos	12 anos	Masculino
Matheus	13 anos	Masculino
Miguel	13 anos	Masculino
Patati	14 anos	Masculino
Sammy	14 anos	Masculino
Sandy	12 anos	Feminino

4.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Disponibilizou-se primeiramente aos participantes da pesquisa a Ficha de Informações Pessoais (Apêndice 3), com o objetivo de reunir informações sócio-demográficas e outras mais específicas sobre o contexto de vida dos pesquisados, a fim de auxiliar nas análises do presente estudo.

Como já exposto, a pesquisa se configura pelo método misto, na combinação dos enfoques quanti e qualitativo. Por assim ser, a coleta de dados contou com instrumentos dessas duas naturezas. No que tange ao enfoque quantitativo, utilizou-se a Escala Piers-Harris de Autoconceito (PIERS, 1994; traduzida por JACOB; LOUREIRO, 1999) (Anexo 2); Escala Rosenberg de Autoestima (ROSENBERG, 1984, traduzida por LOOS, 2003) (Anexo 3); Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (Domínio Acadêmico) – ICCAC (SKINNER *et al*, 1983; traduzida por NERI; PELLONI, 1996; adaptada por LOOS, 2003) (Anexo 4); e Escala de Resiliência (WAGNILD, YOUNG, 1993; validada por PESCE *et al*, 2005) (Anexo 5). Quanto ao aspecto qualitativo, realizou-se uma entrevista semiestruturada (Apêndice 4) e a aplicação do instrumento intitulado “Expressões Incompletas” (Apêndice 5), desenvolvido pela autora desta pesquisa, com fundamento na literatura apresentada e nos objetivos do trabalho. A par dos instrumentos utilizados

para a coleta de dados, apresentar-se-á, em seguida, os procedimentos de aplicação e análise dos mesmos.

4.4.1 Escala Piers-Harris de Autoconceito

A Escala Piers-Harris de Autoconceito tem o intuito de acessar o que o sujeito pensa sobre si. Utilizou-se a versão da *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, de Piers e Harris (PIERS, 1984), e traduzida para o português por Jacob e Loureiro (1999). Este instrumento é composto de 80 questões/itens, com duas opções de resposta: “sim” ou “não”. Para cada resposta, atribui-se um escore igual a zero (0) ou um (1). O escore 1 é conferido à resposta que remete a um bom autoconceito, o que pode estar relacionado à resposta “sim” ou “não”, dependendo da disposição do item. Por exemplo, “*eu não sou muito admirado na escola*” (0 para “sim” e 1 para “não”), “*eu sou alguém importante para minha família*” (1 para “sim” e 0 para “não”).

Dos 80 itens, 44 são de ordem invertida, com o objetivo de estar na mesma direção da crença, e se apresentam como: 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 18, 20, 22, 25, 26, 28, 31, 32, 34, 37, 38, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 56, 58, 59, 61, 64, 65, 66, 68, 71, 74, 75, 77, 78 e 79. Por assim ser, a computação desses últimos itens ocorre de forma contrária, isto é, ao invés de se usar sempre a disposição de pontuação “sim” igual a 1 e “não” igual a 0, em alguns itens, se computa de modo inverso (contrário): “sim” igual a 0 e “não” igual a 1.

Exemplo:

“*Eu sou muito esperto*” (item 5)

Cômputo: “sim” = 1 “não” = 0

Questão/item invertido:

“*Eu sou um dos últimos a ser escolhido nas brincadeiras e jogos*” (item 46).

Cômputo: “sim” = 0 “não” = 1

Trata-se de uma escala multidimensional, ou seja, categoriza seis dimensões/subescalas (ou aspectos) que compõem o autoconceito, o que permite aferir um escore geral do sujeito, bem como um escore específico sobre cada dimensão. Pode-se tomar conhecimento de quais dimensões se trata, bem como

dos itens correspondentes e escores mínimo e máximo, pela observação do Quadro 4.

QUADRO 4 - DIMENSÕES AFERIDAS PELA ESCALA PIERS-HARRIS DE AUTOCONCEITO, ITENS E ESCORES MÍNIMO E MÁXIMO

Dimensão	Quantidade de Itens	Itens
Comportamento	16 Itens	12, 13, 14, 21, 22, 25, 34, 35, 38, 45, 48, 56, 59, 62, 78 e 80
Status intelectual e acadêmico	17 Itens	5, 7, 9, 12, 16, 17, 21, 26, 27, 30, 31, 33, 42, 49, 53, 66 e 70
Aparência física e atributos	13 Itens	5, 8, 15, 29, 33, 41, 49, 54, 57, 60, 63, 69 e 73
Ansiedade	14 itens	4, 6, 7, 8, 10, 20, 28, 37, 39, 40, 43, 50, 74 e 79
Popularidade	13 itens	1, 3, 6, 11, 33, 40, 46, 49, 51, 58, 65, 69 e 77
Felicidade e satisfação	10 itens	2, 8, 36, 39, 43, 50, 52, 60, 67 e 80

É importante destacar que determinados itens (15) estão simultaneamente presentes em duas ou mais dimensões, logo, seu resultado é somado em duas ou mais dimensões: 5,6, 7, 8, 12, 21, 33, 39, 40, 43, 49, 50, 60, 69 e 80.

Como apresentado no Quadro 4, as dimensões que compõem a Escala Piers-Harris de Autoconceito são *comportamento*, *status intelectual e acadêmico*, *aparência física e atributos*, *ansiedade*, *popularidade* e *felicidade e satisfação*. Para saber o escore específico de cada dimensão, somam-se os itens correspondentes; repete-se o movimento de soma para identificar o escore geral. Assim, é possível avaliar se o autoconceito geral, bem como o de cada dimensão, é positivo ou negativo.

Os escores totais obtidos pelos participantes foram computados e organizados de acordo com a seguinte classificação: negativo, mediano e positivo, conforme mostra o Quadro 8 (apresentada no tópico de Discussão).

4.4.2 Escala Rosenberg de Autoestima

A Escala Rosenberg de Autoestima, versão da *Self-Esteem Scale*, de Rosenberg (1984) traduzida por Loos (2003), é de caráter unidimensional. É composta por 10 itens que avalia a atitude positiva e negativa em relação a si mesmo, isto é, a autoestima do sujeito, que reflete o grau de satisfação que tem consigo mesmo e o valor que atribui ao seu “eu”. As opções de resposta do item são

“concordo” ou “discordo”. Assim como a Escala Piers-Harris de Autoconceito, a Escala Rosenberg de Autoestima também apresenta itens de pontuação invertida, sendo os seguintes: 3, 5, 8, 9 e 10.

Exemplo:

“*Acho que sou uma pessoa de muito valor*” (item 1).

Cômputo: “discordo” = 1 “concordo” = 2.

Questão/item invertido:

“*Muitas vezes eu acho que sou um fracasso*” (item 3).

Cômputo: “discordo” = 2 “concordo” = 1.

Sabe-se que o escore desta escala se localiza entre 10 e 20, organizado na faixa de autoestima baixa, média e alta (conforme Quadro8).

4.4.3 Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (ICCAC)

O Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (ICCAC) é a versão brasileira do *Control, Agency, Means_Ends Beliefs Interview - CAMI* (SKINNER, CHAPMAN e BALTES, 1983) traduzida por Neri e Pelloni (1996), originalmente composta de oitenta questões, ficando com sessenta após ser modificada por Neri e Loos (2003), no intuito de aprimorar o instrumento (otimizar as possibilidades de compreensão por parte das crianças e diminuir o número de itens, visto a similaridade entre questões, o que causava cansaço nos participantes).

O ICCAC é um instrumento sustentado na Teoria da Ação de Ellen Skinner (SKINNER, 1995), que tem como finalidade averiguar as crenças de controle do indivíduo, sobretudo aquelas correspondentes ao domínio acadêmico. Esse instrumento permite avaliar três dimensões ou subescalas específicas (conjuntos de crenças): *expectativa geral de controle*, *crenças de agência* e *crenças de relações meios-fins (de estratégia)*.

A partir dos três conjuntos de crenças referidos, é possível acessar 10 fontes de controle: uma relacionada à expectativa geral de controle; quatro de crenças de agência - esforço, capacidade, professor e sorte - e cinco de crenças de relações

meios-fins (de estratégia) - esforço, capacidade, professor, sorte e fatores desconhecidos -, conforme o Quadro 5:

QUADRO 5 - DIMENSÕES AFERIDAS PELO ICCAC E ITENS QUE AS CORRESPONDEM

ICCAC	Dimensões	Quantidade de Itens	Itens
Crenças de agências	Esforço	6 itens	1, 6, 14, 16,32 e 39.
	Capacidade	6 itens	10, 33, 43, 56, 57 e 58.
	Professor	6 itens	3,5,20,49, 51 e52.
	Sorte	6 itens	8,18,34,42,45 e 50.
Crenças de relações meios-fins	Esforço	6 itens	23,24,28,31,37 e 54.
	Capacidade	6 itens	4,9,21,25,26 e 27.
	Professor	6 itens	22,35,38,41,44 e 47.
	Sorte	6 itens	2,11,15,36,48 e 53.
	Fatores Desconhecidos	6 itens	12,29,30,40,59 e 60.
Expectativa Geral	Expectativa Geral de Controle	6 itens	7, 13,17, 19,46 e 55.

Como visto no Quadro 5, cada dimensão é representada por seis itens distribuídos entre elas. Ao respondente são oferecidas as seguintes opções de resposta: “nunca”, “quase nunca”, “às vezes” e “sempre”. Das quatro alternativas de resposta, o participante precisa indicar a frequência do evento citado no item. O cômputo de cada dimensão ou subescala é feito do seguinte modo: a pontuação, em cada item, é tida dentro de uma amplitude de 1 a 4 (“nunca” = 1; “quase nunca” = 2; “às vezes” = 3 e “sempre” = 4). Quanto mais próximo do valor 4, mais forte a crença. Para se obter o escore de cada dimensão, usa-se uma média aritmética obtida na soma das pontuações dos itens correspondentes àquele subgrupo (dimensão). É importante destacar que essa escala não tem escore geral.

Algumas questões/itens negativas são de pontuação de ordem inversa: 3, 6, 7, 8, 10, 16, 18, 39, 42, 43, 46, 49, 52, 55 e 56. Como já dito e por assim ser, a computação do item ocorre de forma contrária: ao invés de se usar a disposição de pontuação que acabara de se apresentar, usa-se “nunca” = 4; “quase nunca” = 3; “às vezes” = 2 e; “sempre” = 1.

Exemplo:

“Quando eu resolver aprender alguma coisa muito difícil, eu consigo” (item 17).

Cômputo: (“nunca” = 1; “quase nunca” = 2; “às vezes” = 3; e “sempre” = 4).

Questão/item invertido:

“Por mais que eu me esforce, eu não consigo aprender coisas difíceis” (item 7).

Cômputo: (“nunca” = 4; “quase nunca” = 3; “às vezes” = 2 e, “sempre” = 1).

4.4.4 Escala de Resiliência

A Escala de Resiliência foi desenvolvida por Wagnild e Young (1993), traduzida, adaptada e validada no Brasil por Pesce *et al* (2005). Um dos poucos instrumentos usados para medir adaptação psicossocial positiva frente a situações de vida significativas é uma escala com vinte e cinco itens do tipo *Likert*, com opções de resposta variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”, com seus respectivos valores para o cômputo (“discordo totalmente”, igual a 1; “discordo muito”, igual a 2; “discordo pouco”, igual a 3; “não concordo nem discordo”, igual a 4; “concordo pouco”, igual a 5; “concordo muito”, igual a 6; e “concordo totalmente”, igual a 7), sem itens invertidos. Usa-se de média aritmética por meio da soma dos itens, na qual os escores variam entre 25 (mínimo) e 175 (máximo), organizados na faixa de baixa, média e elevada capacidade de resiliência.

Exemplo:

“Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra” (item 2).

Cômputo: (“discordo totalmente”, igual a 1; “discordo muito”, igual a 2; “discordo pouco”, igual a 3; “não concordo nem discordo”, igual a 4; “concordo pouco”, igual a 5).

A escala de resiliência também é multidimensional. Duas dimensões ou subescalas foram originalmente elencadas por seus autores (WAGNILD; YOUNG, 1993) *competência pessoal* e *aceitação de si e da vida*. Contudo, em inédito trabalho de adaptação transcultural e validação psicométrica para seu uso no contexto brasileiro, Pesce *et al* (2005) encontraram três fatores (dimensões) como constituintes da resiliência: o primeiro concerne à *competência pessoal* e *aceitação de si mesmo e da vida*; o segundo fator refere-se à *aceitação de si mesmo e da vida*, e o terceiro fator *competência pessoal*. Esses fatores foram encontrados por meio de análises fatoriais que cobriram 39,9% da variância, em variados tipos de rotação.

Como visto, os fatores identificados por Pesce *et al* (2005) não foram similares àqueles encontrados por Wagnild e Young (1993). Os dois fatores originalmente encontrados por esses últimos autores foram distribuídos do seguinte modo no estudo de Pesce *et al* (2005): o primeiro fator agrupou “competência pessoal” e “aceitação de si mesmo e da vida”; o segundo fator foi referente à “aceitação de si mesmo e da vida” com apenas dois itens de “competência pessoal”; e o terceiro fator “competência pessoal”.

A partir da interpretação e agrupamento dos fatores que resultaram da rotação ortogonal varimax, Pesce *et al* (2005) abandonaram os fatores originais, adotando outros três: o primeiro e principal, com os itens de resolução de ações e valores, explicou 20,6% da variância total; o segundo, independência e determinação, explicou 6,7% da variância total e, o terceiro, autoconfiança e capacidade de adaptação a situações, 5,5% da variância total (PESCE *etal*, 2005).

A partir da investigação para adaptação transcultural e validação no cenário brasileiro, Pesce *et al* (2005, p. 446) ressaltam que

Um ponto delicado se refere ao resultado das análises fatoriais. Não foram encontrados apenas os dois fatores observados na escala original. Ainda, os três fatores obtidos no presente estudo não distinguiram nitidamente competência pessoal e satisfação de si e da vida, *tomando-se a decisão de distingui-los segundo as categorias teóricas que constituem a resiliência: capacidade de resolver situações, valores, independência, determinação, autoconfiança e adaptação.* (grifos nossos).

Diante do impasse quanto às categorias da escala – a eleição de duas por seus precursores e de três pelos estudiosos brasileiros, as quais se mostraram confusas devido à sobreposição de itens – optou-se, neste trabalho, pela utilização das categorias conceituais apontadas pelos autores (destacadas na citação), as quais possuem certa confiabilidade funcional e semântica. A opção por tais subescalas como dimensões de resiliência também sofreu influência de um estudo realizado por Assis, Pesce e Avanci (2006) com 1.923 adolescentes escolares, quando na oportunidade,

O potencial de resiliência foi definido através de uma escala psicológica composta por 25 perguntas que avaliam a habilidade na resolução de ações, os valores que dão sentido à vida (amizade, realização pessoal, satisfação e significado da vida), a capacidade de independência, determinação, autoconfiança e adaptação a

situações (Wagnild e Young, 1993; Pesce et al, 2005) (ASSIS *et al*, 2006, p. 26).

Como os próprios autores reconhecem (PESCE *et al*, 2005), os fatores aferidos pela Escala de Resiliência se tornaram um “ponto delicado”. Assim sendo, as categorias/dimensões conceituais definidas por Pesce *et al* (2005) foram, no presente trabalho, escolhidas como parâmetros de análise: *Capacidade de resolver situações; Determinação; Valores; Independência; Autoconfiança e Adaptação*. É importante destacar que não se realizou, neste estudo, em particular, análises fatoriais para se tentar definir as dimensões da escala por não ser recomendado devido ao pequeno tamanho da amostra pesquisada.

QUADRO 6 - ESCALA DE RESILIÊNCIA E DIMENSÕES AVALIADAS

Dimensão	Quantidade de Itens	Itens
Capacidade de resolver situações	5 itens	2, 9, 12, 18, 19 e 23
Determinação	5 itens	1, 4, 15, 20 e 24
Autoconfiança	4 itens	7, 8, 10 e 17
Valores	4 itens	6, 14, 16 e 21
Independência	3 itens	3, 5 e 25
Adaptação	3 itens	11, 13 e 22

Assim como na Escala Piers-Harris de Autoconceito, por contar com conceitos teoricamente relacionados entre si, a Escala de Resiliência apresenta fatores em ambiguidade, como por exemplo, o fator resolução de ações, “tem-se que os itens 1 e 10 podem também ser identificados como determinação e os itens 7 e 11 podem ser compreendidos como adaptação a problemas” (PESCE *et al*, 2005, p. 446). De qualquer modo, optou-se, na presente pesquisa, por uma classificação em que não ficassem itens justapostos, como a que foi apresentada no Quadro 6.

Como dito anteriormente, essa escala representa um dos pouquíssimos instrumentos disponíveis no Brasil para avaliar a resiliência e, embora possua boa consistência interna, capaz de aferir dimensões deste constructo, acredita-se que algumas questões mereçam ser salientadas.

Mesmo apresentando bons resultados quanto à validade de constructos, sinalizando capacidade de diferenciar diversos aspectos relacionados à resiliência, Pesce *et al* (2005) apontam limitações na mesma. Nesse contexto, tais autores

sinalizam a necessidade de novas pesquisas que visem a uma melhor compreensão da organização interna da escala no que se refere aos fatores que a compõem, o que levaria ao aprimoramento do instrumento. Além disso, os autores da versão original já faziam uma crítica quanto ao fato de o instrumento não se acerrar da baixa resiliência, aferindo apenas os sujeitos com resiliência elevada.

Acredita-se que esse cenário, o da limitação do instrumento, é reflexo do atual conhecimento disponível sobre resiliência. Embora exista um número considerável de estudos e publicações acerca desse constructo, pode-se fazer alusão a um campo relativamente recente de investigação científica – pelo menos no que se refere às ciências humanas, estando ainda em construção. Há ainda um trajeto a ser cursado até que hipóteses mais palpáveis sejam elaboradas, o que possibilitará alcançar um instrumento mais regular e replicável. Isso não objetivando exclusivamente o avanço para o campo metodológico, como também, e sobretudo, permitindo avanços teóricos. Deve-se almejar que se construa uma teorização que forneça informações adequadas e suficientes acerca deste fenômeno, visando à promoção dos recursos essenciais para que os seres lidem eficientemente com as situações adversas, principalmente por meio da educação.

Sobre os estudos desenvolvidos atualmente que visam contribuir para o campo da resiliência, faz-se oportuno mencionar a TAA que, conforme já explanado, apresenta uma nova perspectiva de entendimento e análise do referido constructo. Trata-se de uma forma de se entender a resiliência mais ampliadamente, que tem subjacente seus desafios, mas também, grandes possibilidades de inovação e contribuição para uma maior e melhor compreensão teórica, o que pode subsidiar a elaboração de instrumentos mais estáveis e replicáveis, que tanto se necessita nesse domínio de investigação.

As escalas relacionadas foram empregadas com o intuito de averiguar o nível das crenças autorreferenciadas (autoconceito, autoestima e crenças de controle) e de resiliência da amostra pesquisada. Com o objetivo de confirmar e aprofundar os dados obtidos por meio das escalas, utilizou-se de outros dois instrumentos, a entrevista semiestruturada e as “Expressões Incompletas”.

4.4.5 Entrevista semiestruturada e “Expressões incompletas”

Tanto a entrevista semiestruturada como as “Expressões Incompletas” buscaram entender os fenômenos da identidade (quem sou), da resiliência (como capacidade criativa) e da alteridade (qualidade das interações que desfruta) da pessoa com AH/S.

Os instrumentos qualitativos investigaram aspectos e elementos pessoais, familiares e escolares. Por assim serem, as questões apresentadas versam sobre a percepção que os sujeitos participantes da pesquisa têm sobre si mesmos (qualidades, defeitos, anseios, perspectivas; suas percepções quanto ao fato de serem identificados como superdotados e como se identificam; sentimentos para consigo mesmos; percepção do seu desempenho escolar) e sobre a percepção que a família e rede de apoio possuem sobre eles (sentimentos sobre como estas instituições sociais o percebem; que modelos estão disponíveis; qual a qualidade das relações mais significativas; sentimentos acerca da escola).

Tratou-se como categorias os núcleos/constructos teóricos mais importantes expostos na fundamentação teórica deste trabalho, em especial, os aspectos relativos às categorias *identidade*, *self*, *alteridade* e *resiliência*, propostas como representativas das dimensões constitutivas da psique pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada. Realizou-se uma tentativa de reorganização e integração desses constructos à luz da referida teoria, de maneira que se possa apresentar um entendimento mais dinâmico e totalizante do indivíduo com AH/S, foco da presente pesquisa.

Para análise dos referidos instrumentos, usou-se da técnica de análise de conteúdo amparada no relato verbal e escrito da amostra pesquisada, com elaboração de categorias representativas dos núcleos de significação que se mostraram relevantes quanto aos aspectos buscados pela pesquisa.

4.5 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

A coleta de dados contou com duas etapas: a primeira, de caráter predominantemente quantitativo, e a segunda, predominantemente qualitativo. Para a primeira etapa, utilizou-se de suas sessões em grupo: na sessão 1, os participantes responderam à Escala Piers-Harris de Autoconceito e à Escala Rosenberg de Autoestima; na sessão 2, responderam à Escala ICCAC e à Escala de

Resiliência. Cada sessão teve a duração de cerca de 30 minutos, totalizando o tempo de explicação sobre o preenchimento das escalas e o tempo de leitura e preenchimento das respostas. Para responder à escala de Autoconceito, o grupo precisou entre 5 e 15 minutos; para a escala de Autoestima, de 1 a 2 minutos; para o ICCAC, de 4 a 13 minutos; e para a escala de Resiliência, de 2 a 7 minutos.

A segunda etapa do estudo foi concretizada com a realização da entrevista semiestruturada e a aplicação do instrumento “Expressões Incompletas”, em sessões individuais. O tempo de preenchimento das expressões incompletas foi de, aproximadamente, 35 a 50 minutos. As entrevistas foram gravadas em áudio e a duração foi de 1 hora a 2 horas e 30 minutos. A realização da última etapa foi agendada de acordo com a organização familiar e no período contrário ao escolar. Destaca-se que todos compareceram em horário combinado, sem atrasos e sem perda de participantes.

A aplicação dos instrumentos aconteceu em uma sala do colégio, com boas condições de iluminação, espaço e ventilação. Os ruídos do ambiente externo afetaram a acústica; contudo, a coleta de dados não foi prejudicada (ao serem consultados, os participantes disseram estar acostumados e não se sentiam atrapalhados; além disso, a gravação das entrevistas ficou nítida). Um dos participantes foi entrevistado em casa, salvaguardados o caráter ético e confidencial da pesquisa, por impossibilidade de a família levá-lo até o colégio.

4.6 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO-PILOTO

Para verificar se os instrumentos adotados (escalas, entrevista semiestruturada e expressões incompletas) atingiriam satisfatoriamente às expectativas da pesquisa em relação à problemática ora investigada, realizou-se um estudo-piloto.

O estudo-piloto foi realizado com dois adolescentes com AH/S, obedecendo-se aos mesmos critérios de escolha do grupo definitivo de participantes, que também se prontificaram a participar. Todas as escalas passaram por uma aplicação-teste e não apresentaram necessidade de alteração para a presente pesquisa, nem no que se refere ao conteúdo, nem ao procedimento de abordagem e aplicação, configurando-se como adequadas. Contudo, faz-se oportuno destacar duas

observações expressas pelos participantes do estudo piloto sobre as escalas: (a) assinalaram a Escala Piers-Harris de Autoconceito como cansativa e repetitiva, reclamações já apontadas pela amostra de duas outras pesquisas, a de Loos (2003) e de Trancoso (2011), o que sugere a necessidade de revisão do instrumento; e (b) chamaram a atenção para a existência de erro gramatical em um dos itens da Escala de Resiliência, observado anteriormente pela pesquisadora, reiterado pelos pesquisados, o que estimulou a correção do instrumento para aplicação nesta pesquisa. Assim, a questão número 1 originalmente escrita como “quando eu faço planos, eu *levo e/les* até o fim”, foi alterada para “quando eu faço plano, eu os *levo* até o fim”.

Quanto aos instrumentos qualitativos, o objetivo de verificar a pertinência do vocabulário e precisão das questões relacionadas foi atingido. Mostrou as “Expressões Incompletas” como satisfatórias para acessar as informações esperadas. Todavia, sugeriu adequações no roteiro de entrevista semiestruturada, o que remeteu a mudanças neste instrumento para o grupo definitivo. O roteiro é composto por vinte e três questões, e as alterações versam sobre a adequação da estrutura de oito delas (4, 5, 8, 10, 13, 15, 17 e 18).

QUADRO 7 - ITENS ALTERADOS DO ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PERGUNTA ANTES DO ESTUDO PILOTO	PERGUNTA DEPOIS DO ESTUDO PILOTO
4. Você é uma pessoa com altas habilidades/superdotação: a) Para você, o que é ser superdotado(a)? b) Você se sente um superdotado(a)? E como é ser um superdotado(a)? c) Como você acha que as pessoas percebem isso em você?	4. Você é uma pessoa com altas habilidades/superdotação: a) Para você, o que é ser superdotado(a)? b) Você se sente um superdotado(a)? c) Como é ser um superdotado(a)? d) Como você acha que as pessoas percebem isso em você?
5. O que gosta de fazer? E o que não gosta?	5a O que gosta de fazer? 5b. E o que não gosta?
8. Que expectativas você percebe em sua família pelo fato de você ser superdotado? Como se sente em relação a estas	8a. Que expectativas você percebe em sua família pelo fato de você ser superdotado? 8b. Como se sente em relação a estas expectativas?
10. Como se sente quando sua família cobra que você seja o melhor no que faz? Isto é bom para você ou não? Por quê?	10a. Como se sente quando sua família cobra que você seja o melhor no que faz? 10b. Isso é bom para você ou não? Por quê?
13. Você acredita que pode confiar, compartilhar medos e preocupações com sua família? Eles lhe oferecem conselhos,	13a. Você acredita que pode confiar, compartilhar medos e preocupações com sua família? 13b. Eles lhe oferecem conselhos, sugestões e informações?
15. Como é a sua relação com professores e colegas? Lembra-se de algum episódio muito prazeroso? E de algum episódio	15a. Como é a sua relação com professores e colegas? 15b. Lembra-se de algum episódio muito prazeroso? Por que você se sentiu assim? E o que fez? 15c. E de algum episódio constrangedor ou dolorido? Por que você se sentiu assim? E o que fez?
17. Você acha ser possível atingir as expectativas que seus professores têm de você? Isso é algo confortável ou traz algum	17a. Você acha ser possível atingir as expectativas que seus professores têm de você? 17b. Isso é algo confortável ou traz algum sentimento desagradável? Por quê?
18. Seus professores exigem que você tenha um desempenho melhor do que seus colegas, pelo fato de você ser superdotado(a)? Isto é algo bom ou ruim? Ajuda-o ou não? Por	18a. Seus professores exigem que você tenha um desempenho melhor do que seus colegas, pelo fato de você ser superdotado(a)? 18b. Isso é algo bom ou ruim? Ajuda-o ou não? Por quê?

O estudo-piloto foi levado a cabo em uma sala com boas condições, a mesma na qual se utilizou para o grupo definitivo.

Faz-se interessante destacar que, antes de iniciar o preenchimento dos questionários, os participantes olhavam todo o instrumento e, em um primeiro momento, reclamavam do número de questões. Entretanto, ao empenhar-se na resolução dos mesmos, mostravam bastante interesse, lembrando-se de situações de suas vidas e manifestando vontade de expô-las. Esse cenário despertou na pesquisadora a percepção de que os sujeitos desejavam conversar sobre tais questões, tinham necessidade de fazer revelações – confissões - como forma de experimentar liberdade. Por isso, decidiu-se dar todo o tempo e liberdade que precisassem nas entrevistas, o que pode ser confirmado pelo tempo estendido que

alguns dos participantes usaram. A maneira como expuseram suas vidas e usaram de sinceridade, apresentando certos comportamentos, mesmo os que socialmente não são bem aceitos, causou espanto na pesquisadora.

No estudo-piloto, a aplicação de cada escala durou, aproximadamente, de 1 a 9 minutos; as entrevistas, de 50 minutos a 1 hora e 35 minutos; e o preenchimento das Expressões Incompletas, de 30 a 50 minutos.

CAPÍTULO 5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse capítulo expõe os dados coletados na pesquisa empírica em correlação com a literatura disponível, apresentando, desse modo, a análise e discussão dos resultados.

Os dados coletados através dos instrumentos (escalas psicológicas) foram tratados estatisticamente e apresentados em forma de quadros e gráficos, no intuito de se oferecer uma melhor visualização para as análises, as correlações e as inferências necessárias.

Os referidos quadros foram construídos utilizando-se dos escores gerais e parciais obtidos pelos participantes em cada uma das escalas psicológicas empregadas. O escore geral se refere ao cômputo como o total da medida da escala, enquanto o parcial condiz com as dimensões possíveis de serem aferidas por cada escala (subescalas). Além dos cômputos geral e parcial, apresentou-se a média do grupo e os escores mínimos e máximos alcançados pela amostra pesquisada.

Para além do tratamento estatístico e, portanto, quantitativo dos dados coletados, expôs-se, posteriormente, análise qualitativa por meio da argumentação acerca das categorias de análises, confirmadas a partir de extratos de protocolo quando da apresentação de exemplos individualizados.

5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS PELAS ESCALAS PSICOLÓGICAS

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos por meio das escalas psicológicas, instrumentos utilizados para analisar as crenças autorreferenciadas e a resiliência, conforme descrito na seção anterior. Os resultados foram organizados em três faixas (negativo/baixa, mediano/média e positivo/alta), conforme se pode visualizar no Quadro 8:

QUADRO 8 - CLASSIFICAÇÃO DOS ESCORES OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NAS ESCALAS PSICOLÓGICAS UTILIZADAS

	Classificação do Score das Escalas		
Participante / Indicador	Autoconceito (0 - 80)	Autoestima (10 - 20)	Resiliência (25- 175)
Negativo / Baixa	0 a 27	10 a 13	25 a 75
Mediano / Média	28 a 54	14 a 17	76 a 125
Positivo / Alta	55 a 80	18 a 20	126 - 175

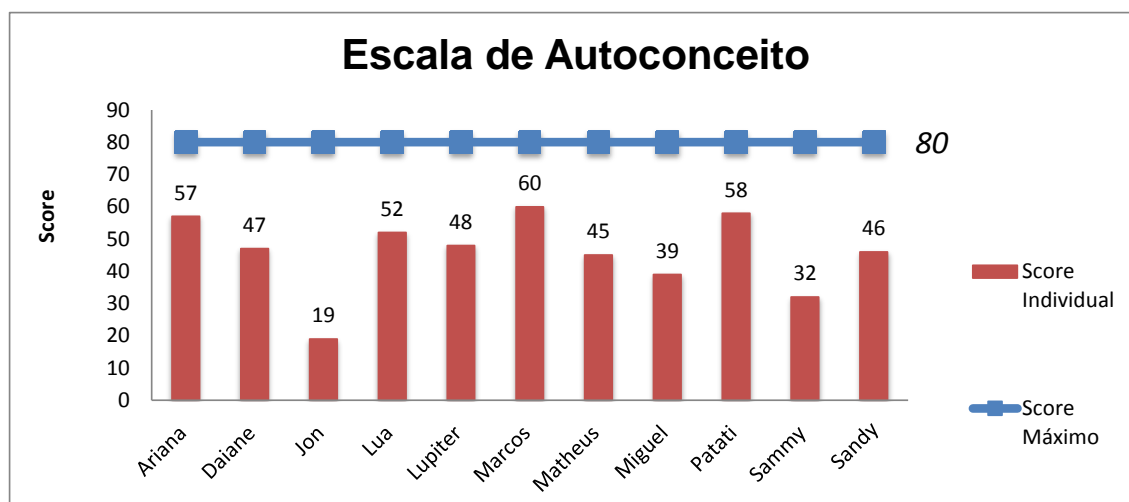
5.1.1 Escala Piers-Harris de Autoconceito

O cômputo de todos os itens da Escala Piers-Harris de Autoconceito culminou em um escore geral e outro específico para cada dimensão do participante, conforme mostrado no Quadro 9. A partir do conhecimento do escore, pode-se identificar a qual faixa ele pertence, com base no Quadro 8.

QUADRO 9 - ESCORE GERAL E ESPECÍFICO POR DIMENSÕES DA ESCALA DE AUTOCONCEITO POR PARTICIPANTE

	Escala Piers-Harris de Autoconceito						
Participante/ Indicador	Comportamento (0 - 16)	Status Acadêmico e Intelectual (0 - 17)	Aparência Física e Atributos (0 - 13)	Ansiedade (0 - 14)	Popularidade (0 - 13)	Felicidade e Satisfação (0 - 10)	Total Autoconceito (0 - 80)
Ariana	10	14	13	10	10	9	57
Daiane	8	12	11	9	7	9	47
Jon	4	4	6	2	3	2	19
Lua	12	14	11	6	9	9	52
Lupiter	9	11	7	11	10	6	48
Marcos	13	17	10	11	9	8	60
Matheus	8	12	5	9	6	5	45
Miguel	9	11	5	10	4	4	39
Patati	8	14	13	12	11	9	58
Sammy	4	8	7	9	4	7	32
Sandy	11	10	5	12	3	5	46
Score Máximo Possível	16	17	13	14	13	10	80
Score Mínimo Possível	0	0	0	0	0	0	0
Maior Score do Grupo	13	17	13	12	11	9	60
Menor Score do Grupo	4	4	5	2	3	2	19
Score Médio do Grupo	9	12	8	9	7	5	46

FIGURA 4 - GRÁFICO REPRESENTATIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NA ESCALA DE AUTOCONCEITO



O Quadro 9 apresenta o nível de autoconceito geral e de cada dimensão que compõe esse domínio. Cada dimensão possui um escore máximo (16 pontos para a dimensão Comportamento, 17 para Status intelectual e acadêmico, 13 para Aparência física e atributos, 14 para Ansiedade, 13 para Popularidade e 10 para Felicidade e satisfação), sendo o mínimo sempre 0. A partir dessas informações e com base no Quadro 8 e Figura 3, pode-se averiguar que o grupo, em geral, mostrou um autoconceito mediano, atingindo um escore médio de 46.

O escore mínimo foi alcançado pelo adolescente Jon, com 19 pontos. Faz-se importante notar que Jon obteve, ainda, o menor escore em cinco das seis dimensões do autoconceito. Pode-se deduzir, desse modo, que Jon se considera carente de recursos psicológicos, já que não percebe muitos elementos positivos em si.

Quanto ao escore máximo do grupo, Marcos obteve 60 pontos, apresentando autoconceito positivo. Esse adolescente atingiu o maior escore em duas das seis dimensões (comportamento e status acadêmico e intelectual). Interessante destacar que, mesmo não obtendo o maior autoconceito do grupo, obtendo um autoconceito total de 58 pontos, Patati alcançou o escore máximo em quatro das seis dimensões (aparência física e atributos, ansiedade, popularidade e felicidade e satisfação), mostrando um autoconceito positivo relativo a várias facetas de sua vida.

É importante destacar que, no intuito de usar uma classificação menos “grosseira”, as análises não tiveram por base o escore médio do grupo. Acredita-se que a média do grupo não condiz com um padrão adequado para aferir as dimensões. Deste modo, utilizou-se de média aritmética em cada dimensão da escala, tendo como referência o intervalo de pontuação possível e não a média do grupo, de acordo com o Quadro 10.

QUADRO 10 – CLASSIFICAÇÃO DAS SUBESCALAS DO AUTOCONCEITO

CLASSIFICAÇÃO DAS SUBESCALAS DO AUTOCONCEITO						
	Comportamento	Status Acadêmico e Intelectual	Aparência Física e Atributos	Ansiedade	Popularidade	Felicidade e Satisfação
Negativo	0 - 5,3	0 - 5,6	0 - 4,3	0 - 4,7	0 - 4,3	0 - 3,3
Mediano	5,4 - 10,6	5,7 - 11,4	4,4 - 8,7	4,8 - 9,5	4,4 - 8,7	3,4 - 6,7
Positivo	10,7 - 16	11,5 - 17	8,8 - 13	9,6 - 14	8,8 - 13	6,8 - 10

Tomando como base o Quadro 10, constata-se que na dimensão *Comportamento* apenas dois (Jon e Sammy) obtiveram baixos escores (4), isto é, um autoconceito negativo, enquanto a maioria obteve escores entre 8 e 10 pontos (Ariana, Daiane, Lupiter, Matheus, Miguel e Patati), possibilitando inferir sobre um autoconceito mediano nessa dimensão e outros três participantes (Lua, Marcos e Sandy) demarcaram um autoconceito positivo. De maneira geral, os adolescentes pertencentes à amostra pesquisada, demonstram perceber em si um comportamento mediano.

Na dimensão *Status Intelectual e Acadêmico*, um participante (Jon) também obteve desempenho negativo (4), quatro (Lupiter, Miguel, Sammy e Sandy) evidenciaram autoconceito mediano nessa dimensão e, outros seis adolescentes (Ariana, Daiane, Lua, Marcos, Matheus e Patati), mostraram autoconceito positivo. Sendo estes últimos a maioria do grupo, pode-se inferir que os adolescentes pesquisados se percebem como pessoas inteligentes e avaliam positivamente sua condição acadêmica.

Analisando a dimensão *Aparência Física e Atributos*, constatou-se que nenhum dos participantes apresentou autoconceito negativo. Seis adolescentes (Jon, Lupiter, Matheus, Miguel, Sammy e Sandy), demonstraram autoconceito mediano e, outros cinco (Ariane, Daiane, Lua, Marcos e Patati), atingiram autoconceito positivo. Diante disso, observa-se um grupo que, de modo geral, apresenta autoconceito mediano nessa dimensão. Uma parcela da amostra pesquisada mostrou inquietações sobre sua aparência, possivelmente decorrentes da própria fase do desenvolvimento que estão vivenciando, a adolescência, fase em

que crises são esperadas. Essa inquietação com a aparência física foi percebida também em pesquisa realizada por Trancoso (2011).

Na dimensão *Ansiedade*, um participante (Jon) apresentou escore negativo, outros quatro (Daiane, Lua, Matheus e Sammy) escore mediano e, cinco adolescentes (Ariana, Lupiter, Marcos, Miguel e Sandy) escore positivo. De modo geral, o grupo apresentou nível médio de ansiedade, demonstrando necessidade de serem assistidos no que concerne a tal aspecto.

Na dimensão *Popularidade*, quatro dos participantes da amostra apresentaram escores abaixo da média (Jon, Matheus, Miguel, Sammy e Sandy), o que representa que estes sujeitos possuem um autoconceito negativo nessa dimensão. Dois participantes (Daiane e Matheus) alcançaram escores medianos e, outros cinco adolescentes (Ariana, Lua, Lupiter, Marcos e Patati) alcançaram escores acima da média, o que permite identificar um autoconceito positivo. No que diz respeito a esta dimensão, constata-se um cenário antagônico, uma discrepância dentro da amostra: de um lado um grupo com autoconceito negativo (4 sujeitos) e de outro, um grupo com autoconceito positivo (5 sujeitos); isto é, o primeiro grupo não se vê como popular enquanto o outro se reconhece como tal. Ainda que dois dos adolescentes tenham apresentado autoconceito mediano, verifica-se, conforme Quadro 10, que a pontuação de Daiane tende para autoconceito positivo e o escore de Matheus para o autoconceito negativo. Esse cenário permite ressaltar o caráter heterogêneo do perfil da pessoa com AH/S, no qual um atributo encontrado em um sujeito pode não estar presente em outro; assim, a popularidade é uma característica que pode ser encontrada no sujeito com AH/S, como também pode não aparecer.

E por fim, na dimensão *Felicidade e Satisfação*, um adolescente (Jon) apresentou autoconceito negativo nessa dimensão. Quatro adolescentes (Lupiter, Matheus, Miguel e Sandy) obtiveram escores medianos. E os demais seis participantes (Ariana, Daiane, Lua, Marcos, Patati e Sammy) mostraram um autoconceito avaliado como positivo. Diante disso, parece predominar no grupo um limitado sentimento de felicidade e satisfação dos participantes consigo mesmos.

Interessante destacar que uma das adolescentes, Sandy, classificou-se como possuindo um autoconceito mediano (vide Quadros 8, 9 e 10) pelo fato de apresentar um escore abaixo da média em duas dimensões, enquanto obteve escores altos em outras dimensões.

Sobre isso, Alencar (1993) destaca que, por serem múltiplas as dimensões do autoconceito, o sujeito pode se perceber de maneira positiva frente a uma dimensão e de forma negativa em relação à outra.

Com base no referencial teórico aqui adotado (HARTER, 1985; VIRGOLIM, 2007a; LOOS, 2003), o autoconceito se refere à percepção e interpretação que o sujeito faz de si mesmo (características, qualidades e defeitos, capacidades e limites), utilizados para se descrever, indicando elementos que constituem o seu *self* e configuram sua identidade. Essa percepção, construída por meio das experiências do sujeito com/no contexto no qual está inserido, atua como um “filtro” na medida em que leva a pessoa a fazer determinadas escolhas, além de influenciar suas ações com o outro e com o ambiente. É nesse sentido que se acredita na importância do autoconceito, dentre as variáveis investigadas no presente estudo (autoconceito, autoestima, crenças de controle e resiliência), por este atuar como uma espécie de organizador interno (VIRGOLIM, 2007c).

A maneira pela qual o sujeito se percebe (o que acredita fazer parte do seu *self*) exerce uma força no desenvolvimento da pessoa, refletindo em suas habilidades, isto porque, o indivíduo acredita ser/ter determinadas características e/ou recursos para se empenhar em atividades (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013). Assim, se tiver uma percepção realista, coerente, terá maiores chances de estipular metas e alcançar os objetivos a que se propõe. Por outro lado, se o indivíduo não tiver uma noção de *self* clara, pode propor objetivos demasiadamente difíceis e impossíveis de serem alcançados, correndo o risco de fracassar – o que, se passar a ocorrer com certa frequência, acarreta a formação de atributos negativos para o *self*, com desdobramentos maléficos. Pode-se apontar, desse modo, para a importância do autoconceito do sujeito com AH/S, já que se este contar com uma percepção coerente de suas habilidades, capacidades e possibilidades, tenderá a se empenhar em atividades desafiadoras que, correspondendo ao seu potencial superior, por sua vez, propulsionarão um maior desenvolvimento.

Harter (1985) destaca o autoconceito como um constructo suscetível a mudanças. Assim, pensando na amostra aqui analisada, mesmo que alguns adolescentes tenham apresentado baixos escores, configurando uma preocupação quanto ao desenvolvimento desses sujeitos, principalmente o participante Jon, acredita-se na possibilidade de mudança na percepção negativa. Ressalta-se,

contudo, a necessidade de um ambiente que oportunize tal mudança – assim se destaca a escola, a família e toda a rede de apoio social.

O autoconceito faz menção aos atributos que o sujeito percebe em si, sem fazer, em um primeiro momento, avaliação dos mesmos - se podem ser julgados bons ou ruins. Essa avaliação é realizada pela autoestima, na qual aparecem os julgamentos dos atributos reconhecidos em si. A autoestima é o tipo de crença analisada a seguir, tendo em vista a amostra pesquisada.

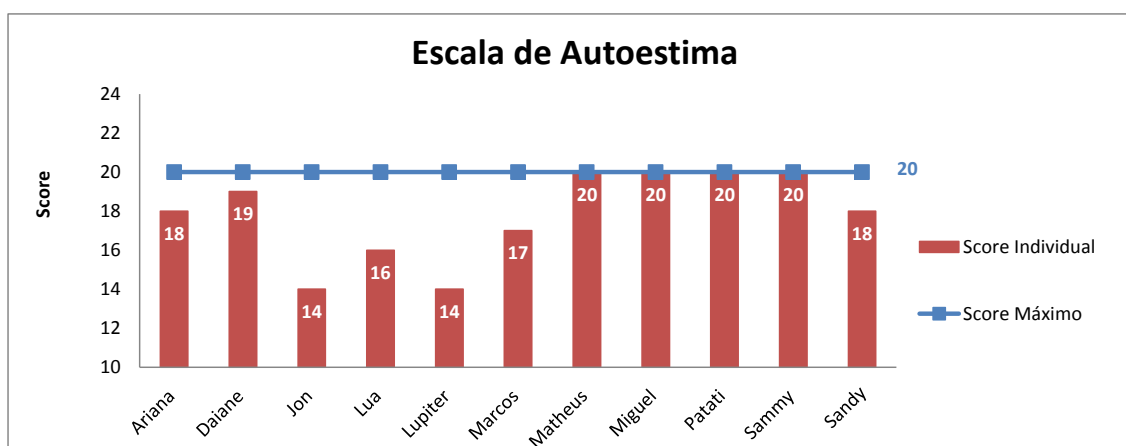
5.1.1 Escala Rosenberg de Autoestima

A escala de autoestima foi utilizada no presente trabalho com a finalidade de identificar o grau de estima, a avaliação que o sujeito faz sobre os atributos que percebe em si próprio.

QUADRO 11 – ESCORES OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NA ESCALA DE AUTOESTIMA

	Escala de Autoestima
Participante / Indicador	Dimensão (10 - 20)
Ariana	18
Daiane	19
Jon	14
Lua	16
Lupiter	14
Marcos	17
Matheus	20
Miguel	20
Patati	20
Sammy	20
Sandy	18
Score Máximo Possível	20
Score Mínimo Possível	10
Maior Score do Grupo	20
Menor Score do Grupo	14
Score Médio do Grupo	18

FIGURA 5 - GRÁFICO REPRESENTATIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NA ESCALA DE AUTOESTIMA



Sabe-se que o escore desta escala se localiza entre 10 e 20, o que por meio de média aritmética, permite identificar os seguintes níveis: entre 10 e 13 pontos tem-se uma baixa autoestima; entre 14 e 17 pontos, autoestima mediana; e entre 18 e 20 uma autoestima positiva (Quadro 8), cômputo tido para fins de comparação entre os participantes. Com base no Quadro 11, bem como na Figura 5, observa-se que dois dos adolescentes (Jon e Lupiter) obtiveram o menor cômputo, com 14 pontos, que juntamente com Lua e Marcos, com 16 e 17 pontos respectivamente, indicam uma autoestima mediana. Ariana e Sandy com 18 pontos e Daiane com 19, apontaram uma autoestima positiva, ao lado de Matheus, Miguel, Patati e Sammy que obtiveram a pontuação máxima (20) nesta escala. A partir da média do grupo (18), constata-se que a amostra pesquisada, em geral, possui uma autoestima bastante positiva.

De acordo com Virgolim (2007), a autoestima exerce uma importante função no desenvolvimento do ser, já que por se referir à avaliação que o sujeito faz de si, dita suas escolhas, tomadas de decisão, percepção e relação com o ambiente. Por outro lado, uma baixa autoestima restringe a eficácia do sujeito, suscitam insegurança, ansiedade e depressão, estados bloqueadores do desenvolvimento (SEKOWSKI, 1995).

Sendo a autoestima a atribuição de valor que o sujeito faz dos conteúdos que percebe em si (LOOS, 2004; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008), pode-se inferir que a maioria dos participantes que compõem a amostra pesquisada, sete dos onze, apreciam os atributos que percebem em si próprios.

5.1.2 Inventário de crenças de controle, agência e competência – ICCAC

As crenças de controle, agência e competência, avaliadas pelo instrumento ICCAC, versam sobre a percepção que o sujeito tem de possuir (ou ser capaz de conseguir) os recursos necessários para enfrentar as diferentes situações que a ele se exibem. Nesse sentido, tais crenças certificam ao sujeito sobre suas possibilidades de controlar as referidas situações.

QUADRO 12 – ESCORES OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NO INSTRUMENTO ICCAC

Participante / Indicador	Expectativa Geral	Escala ICCAC - Crenças de agência		Escala ICCAC - Crenças de relações meios-fins						
		Esforço	Capacidade	Professor	Sorte	Esforço	Capacidade	Professor	Sorte	Fatores diversos
Ariana	19	18	18	13	16	21	14	17	6	17
Daiane	20	16	24	19	16	20	17	11	6	7
Jon	15	13	16	16	17	17	18	14	12	13
Lua	19	18	19	19	17	18	14	12	12	13
Lupiter	16	16	16	14	15	16	10	14	9	13
Marcos	20	17	23	21	16	21	10	11	7	16
Matheus	20	16	19	16	15	16	13	14	8	12
Miguel	24	14	23	10	14	21	19	9	8	10
Patati	21	16	23	21	15	21	16	18	8	17
Sammy	11	15	17	19	15	14	16	16	12	19
Sandy	18	16	16	14	15	18	15	15	7	11
Maior Score do Grupo	24	18	24	21	17	21	19	18	12	19
Menor Score do Grupo	11	13	16	10	14	14	10	9	6	7
Score Médio do Grupo	18	16	19	17	16	18	15	14	9	13

Do mesmo modo que na escala de autoconceito, no ICCAC a análise não aconteceu com base no desempenho médio do grupo, antes da média aritmética de cada subescala, conforme quadro 13.

QUADRO 13 – CLASSIFICAÇÃO DAS SUBESCALAS DO ICCAC

CLASSIFICAÇÃO DAS SUBESCALAS DO ICCAC	
Negativo	6 - 12
Mediano	13 - 18
Positivo	19 – 24

Na presente escala prevê-se a atribuição de um escore médio para cada uma das dimensões. Como o intervalo de pontuação em cada item varia de um a quatro, o escore mínimo possível de ser obtido em cada dimensão é 6 e o máximo 24 pontos. O escore resultante decorre da média aritmética da soma das pontuações.

Assim sendo, e com base no Quadro 12, os resultados mostram que, no que concerne às *Expectativas de controle*, ou seja, à percepção do sujeito de que pode alcançar um resultado sem fazer menção a qualquer meio ou causa específica, a amostra pesquisada obteve um escore médio de 18 pontos, demonstrando que o grupo se vê como capaz de atingir objetivos.

Identificou-se um único adolescente (Sammy) com um escore abaixo da média nessa crença, com 11 pontos, dois com escore mediano (Jon e Lupiter) e sobre o escore positivo, observou-se oito participantes (Ariana, Daiane, Lua, Marcos, Matheus, Miguel, Patati e Sandy); o que permite inferir, de modo geral, sobre um grupo com bom grau de expectativa de controle.

Quanto às *Crenças de agência* – aquelas referentes ao grau de possibilidade de controle que o sujeito acredita possuir sobre determinadas causas, isto é, em que medida ele acredita que pode utilizar um meio para alcançar um fim –, pode-se falar de um bom desempenho no grupo pesquisado, visto que os resultados mostram nenhum escore negativo.

Analisando cada uma destas subdimensões das *Crenças de agência*, observa-se que o escore mínimo encontrado, tanto na subdimensão *Esforço* quanto na *Capacidade* foi obtido por Jon, com 13 e 16 pontos, respectivamente – mesmo que Sandy apresente a mesma pontuação na dimensão *Capacidade*, chama-se atenção para o fato de que Jon obteve o menor escore em ambas as dimensões. Já nas subdimensões *Professor* e *Sorte*, o escore mínimo ficou com Miguel, com 10 e 14 pontos, respectivamente. Quanto aos escores máximos, na subescala *Esforço*, Ariana e Lua obtiveram 18 pontos; na subdimensão *Capacidade*, Daiane com 24 pontos; na dimensão *Professor*, Marcos e Patati, alcançaram 21 pontos e, na subdimensão *Sorte* dois adolescentes, Jon e Lua, obtiveram 17 pontos.

Tais resultados mostram que, de maneira geral, os adolescentes participantes da pesquisa acreditam ser capazes de se esforçar o bastante, de ter capacidade e sorte suficientes e, ainda, conseguir ajuda dos professores para alcançar os objetivos propostos e realizar as atividades necessárias no âmbito acadêmico. Os Quadros 12 e 13 expõem que a amostra pesquisada, de modo geral, acredita que pode usar de esforço, de sua capacidade, da atuação do professor e da sorte para alcançar resultados desejáveis.

A partir de uma análise global dos resultados alcançados nas *Crenças de meios-fins* (ou de estratégias), que aludem sobre determinados meios e/ou causas que, para o sujeito, são condições suficientes para que resultados almejados sejam gerados, avalia-se de forma satisfatória o desempenho dos adolescentes deste grupo.

Sobre os escores mínimos neste tipo de crença, observa-se Sammy na subdimensão *Esforço*, Marcos na subdimensão *Capacidade*, Miguel na subdimensão *Professor* e Daiane nas subdimensões *Sorte* e *Fatores diversos*. Quanto aos escores máximos alcançados pelo grupo nessa mesma crença, nota-se Miguel nas subdimensões *Esforço* e *Capacidade*, Patati na subdimensão *Professor* e Sammy nas subdimensões *Sorte* e *Fatores diversos*.

Os participantes desta pesquisa parecem acreditar, predominantemente, no papel do esforço como meio para atingir metas. Estimam a função desta estratégia em detrimento de outras (avaliadas pelo instrumento) no que concerne ao domínio acadêmico. Em seguida, aparece a subdimensão *Capacidade*, apontando que os participantes da pesquisa, embora se considerem inteligentes/capazes, não atribuem

à sua inteligência o papel prioritário na busca de seus objetivos acadêmicos. Resultados similares foram encontrados na pesquisa realizada por Trancoso (2011).

Ainda com base nos Quadros 12 e 13, averigua-se que os adolescentes pesquisados acreditam que o esforço, a capacidade, a ajuda do professor e os fatores diversos são todos elementos importantes para alcançar objetivos. A sorte, entretanto, com o menor escore, não foi um meio tão valorizado como condição suficiente para atingir metas.

Em terceiro lugar tem-se, ainda no que se refere à relação entre meios e fins, a subdimensão *Professor*. Relacionando os resultados desta com aquele obtido na dimensão *Agência professor*, avalia-se que, mesmo que os participantes acreditem que podem contar com o auxílio de seus professores, parece que estes não são considerados pela amostra como o meio mais efetivo para alcançar os objetivos almejados. Os resultados se mostraram muito próximos dos escores obtidos na subdimensão *Fatores desconhecidos*, a qual, contrariamente ao que normalmente se espera, mostrou-se até como uma possibilidade significativa a eventualmente contribuir para o êxito.

5.1.3 Escala de Resiliência

Esse instrumento foi aplicado com o intuito de se identificar o nível de resiliência dos participantes da pesquisa. A resiliência é comumente entendida como a capacidade do sujeito de enfrentar situações adversas e não sucumbir diante delas e é essa concepção a que norteou a construção do instrumento utilizado.

A partir dos Quadros 8 e 14, como também a partir da Figura 5, pode-se inferir sobre um grupo com alta capacidade de resiliência, isto é, com habilidade para superar vivências hostis e sair melhorado das mesmas – entendimento universalmente compartilhado. Esta análise decorre dos escores apresentados pelo grupo, já que o menor foi o de 118 pontos (o escore mínimo possível é o de 25 pontos), enquanto o maior obtido foi o de 165 (dentre 175 pontos possíveis).

QUADRO 14 – ESCORES TOTAL E ESPECÍFICOS POR DIMENSÕES DA ESCALA DE RESILIÊNCIA OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES

	Escala de Resiliência						
Participante / Indicador	Capacidade de resolver situações	Determinação	Autoconfiança	Valores	Independência	Adaptação	Total Resiliência
Ariana	27	19	22	25	18	14	125
Daiane	32	29	24	26	20	12	143
Jon	30	25	19	15	19	13	121
Lua	32	31	20	20	14	10	127
Lupiter	31	28	18	17	19	11	124
Marcos	28	26	19	20	15	10	118
Matheus	28	26	21	26	12	12	125
Miguel	37	32	21	25	21	9	145
Patati	37	34	27	28	17	18	161
Sammy	36	27	21	24	19	15	142
Sandy	33	15	23	20	20	14	125
Score Máximo Possível	42	35	28	28	21	21	175
Score Mínimo Possível	6	5	4	4	3	3	25
Maior Score do Grupo	37	34	27	28	21	18	161
Menor Score do Grupo	27	15	18	15	12	9	118
Score Médio do Grupo	32	27	21	22	18	13	132

FIGURA 6 - GRÁFICO REPRESENTATIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELOS PARTICIPANTES NA ESCALA DE RESILIÊNCIA



Conforme explanado anteriormente, a escala de Resiliência tem um caráter multidimensional, e, nesse estudo, optou-se pela análise das dimensões conceituais, as quais são apresentadas no Quadro 14.

O escore mínimo na escala de Resiliência foi alcançado por Marcos, com o cômputo de 118 pontos, o que representa, ainda assim, uma capacidade média de resiliência. O escore máximo do grupo foi localizado com o adolescente Patati, com 161 pontos, que obteve o escore máximo em cinco das seis dimensões.

Devido ao caráter multidimensional da escala, analisou-se a distribuição do grupo em cada uma das dimensões avaliadas. Pode-se inferir sobre um grupo com alta capacidade de resiliência, haja vista que os escores mínimos alcançados estão bem acima do mínimo possível: na dimensão *Capacidade de resolver situações* (com escore mínimo possível de 6 e máximo de 42), o mínimo alcançado no grupo pesquisado foi de 27 pontos por Ariana e o máximo de 37 por Matheus e Miguel; na dimensão *Determinação* (com escore mínimo possível de 5 e máximo de 35), Sandy obteve o menor escore (15 pontos) e Patati o maior (34); na dimensão *Autoconfiança* (com mínimo possível de 4 e máximo de 28), o mínimo alcançado no grupo foi de 18 por Lupiter, e máximo com 27 pontos por Patati; na dimensão *Valores* (com mínimo possível de 4 e máximo de 28), o mínimo alcançado foi de 15 por Jon e o máximo de 28 por Patati; na dimensão *Independência* (na qual o mínimo possível é de 3 e o máximo de 21), o grupo alcançou o mínimo de 12 por Matheus e o máximo de 21 por Miguel; e, por fim, a dimensão *Adaptação* (que conta com o escore mínimo de 3 e o máximo de 21), onde o menor escore do grupo se localizou em 9 pontos por Miguel e o máximo 18 pontos por Patati.

Com base nessa explanação é interessante notar que em três dimensões o máximo escore foi obtido por um mesmo adolescente, Patati, que, por outro lado, obteve o mínimo na dimensão *Valores*. Algo parecido aconteceu com Matheus e Miguel, que alcançaram o escore máximo na dimensão *Capacidade de resolver situações*; porém Matheus obteve o menor escore na dimensão *Independência*, enquanto Miguel o máximo nesta mesma dimensão.

Tomando como pressuposto o que a ciência atual entende por resiliência, constatou-se, a partir dos resultados dos participantes da presente pesquisa, de modo geral, um grupo com alta capacidade para lidar com situações adversas.

5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: CRENÇAS AUTORREFERENCIADAS, RESILIÊNCIA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Depois de analisados os escores gerais e específicos obtidos por cada participante nas escalas psicológicas, apresentar-se-á uma discussão geral desta primeira parte da pesquisa por meio da tentativa de correlação dos dados coletados até aqui, os quais serão apresentados graficamente por meios dos Quadros 15 (resumo das escalas aplicadas) e 16 (classificação geral dos participantes nas escalas).

QUADRO 15 - RESUMO DAS ESCALAS APLICADAS COM BASE NOS ESCORES TOTAIS DOS PARTICIPANTES

	Resumo das Escalas Aplicadas (Score)		
Participante / Indicador	Autoconceito (0 - 80)	Autoestima (10 - 20)	Resiliência (25 - 175)
Ariana	57	18	125
Daiane	47	19	143
Jon	19	14	121
Lua	52	16	127
Lupiter	48	14	124
Marcos	60	17	118
Matheus	45	20	125
Miguel	39	20	145
Patati	58	20	161
Sammy	32	20	142
Sandy	46	18	125
Score Máximo Possível	80	20	175
Maior Score do Grupo	60	20	161
Score Mínimo Possível	0	10	25
Menor Score do Grupo	19	14	118
Score Médio do Grupo	46	18	132

QUADRO 16 - CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES CONFORME SEUS ESCORES TOTAIS NAS ESCALAS APLICADAS

	Classificação dos Scores Atingidos		
Participante / Indicador	Autoconceito	Autoestima	Resiliência
Ariana	Positivo	Alta	Média
Daiane	Mediano	Alta	Alta
Jon	Negativo	Média	Média
Lua	Mediano	Média	Alta
Lupiter	Mediano	Média	Média
Marcos	Positivo	Média	Média
Matheus	Mediano	Alta	Média
Miguel	Mediano	Alta	Alta
Patati	Positivo	Alta	Alta
Sammy	Mediano	Alta	Alta
Sandy	Mediano	Alta	Média

Como se pode observar nos referidos quadros, o grupo de adolescentes pesquisados mostra um autoconceito mediano, autoestima positiva, resultados positivos sobre as crenças de expectativas, agência e meios-fins, como também alta capacidade de resiliência.

Iniciando a análise pelas crenças autorreferenciadas e tomando como ponto de partida os escores mínimos, constatou-se que um mesmo adolescente (Jon) obteve as pontuações mais baixas, em comparação com o grupo, nas escalas de autorreferências. Na escala de autoestima Jupiter alcançou o mesmo escore que Jon (14). É importante destacar ainda que, mesmo obtendo a pontuação mais baixa na escala de resiliência, Jupiter e Jon não ficaram na faixa que marca baixa autoestima, mas antes, mostraram uma autoestima mediana.

Com base no Quadro 15, é interessante notar que, mesmo as crenças estando inter-relacionadas, não obedecem a uma ordem estritamente linear, já que nem todos os adolescentes que apresentaram um autoconceito positivo, mostraram uma autoestima alta; nem todos que exibiram um autoconceito mediano, apontaram uma autoestima média e, o sujeito que alcançou um autoconceito negativo, não apresentou uma baixa autoestima. O inverso também aconteceu: alguns participantes com autoestima alta mostraram autoconceito mediano e outros

positivos, enquanto que, um adolescente com autoestima mediana apontou autoconceito positivo.

Diante disso, faz-se necessário salientar que nem sempre que um sujeito apresenta um autoconceito negativo, apresentará, necessariamente, uma autoestima baixa, e assim por diante. Como explicação, pode-se recorrer à literatura explanada quando menciona que a autoestima tem relação com os conteúdos que são importantes e valorizados pelo sujeito e, também, que socialmente determinam maior valor.

Deste modo, pode-se inferir que os sujeitos participantes da pesquisa com autoconceito positivo e alta autoestima, percebem a si mesmos com muitos atributos e apreciam os mesmos; aqueles com autoconceito mediano e autoestima média, identificam em si um número razoável de qualidades e, portanto, se avaliam de forma pouco satisfatória; e por fim, o adolescente com autoconceito negativo e autoestima média, provavelmente se considera desprovido de recursos, pois não percebe elementos positivos em nenhum campo de sua vida (o que se pode visualizar pelo menor escore em cinco das seis dimensões da escala de autoconceito), o que esclarece sua autoavaliação mediana.

Por outro lado, o adolescente com autoconceito negativo não apresentou uma autoestima positiva, antes mediana. O que sugere que mesmo não sendo linear, há determinada inter-relação na construção das crenças.

Núñez-Rodríguez (2008) destaca que a autoestima é construída a partir da avaliação que a pessoa faz dos atributos que compõem seu autoconceito; assim, o desenvolvimento e a mudança das crenças de autoconceito fomentam o desenvolvimento, propiciando mudança análoga nas crenças de autoestima. Para tanto, as figuras significativas para o sujeito são primordiais, já que os critérios dos quais faz uso para se autoavaliar procedem, em grande parte, dos valores defendidos pela família e a rede de apoio social. Dito isso, acredita-se que os níveis de autoconceito e autoestima apresentados pelos participantes da pesquisa podem ser transformados, tanto positivamente quanto negativamente.

Constatou-se também relações entre uma autoimagem satisfatória com características como autoconfiança, capacidade de resolver situações, determinação, valores e adaptação (localizadas na escala de resiliência). Isso pode ser visualizado no desempenho de Patati, classificado como possuidor de um autoconceito positivo e que obteve escore máximo nas dimensões da resiliência que

abarcam as referidas características. O adolescente Patati também se destacou na maioria das dimensões do ICCAC analisadas.

Interessante notar ainda que, além do adolescente com autoconceito negativo, quatro dos sete participantes com autoconceito mediano apresentaram desempenho médio na subescala relativa à felicidade e satisfação. Por outro lado, constata-se que os sujeitos com autoconceito positivo e três com nível mediano, mesmo não obtendo escore máximo e nem o maior do grupo nas dimensões analisadas, mostram-se felizes e satisfeitos. Isso permite inferir que, para que uma pessoa se sinta feliz e satisfeita consigo mesma, não é necessário que se perceba em todos os aspectos de sua identidade como ótimos, antes que os veja de maneira positiva. Isso pode ser claramente identificado em duas adolescentes da amostra, Ariana e Daiane, que se autoavaliam positivamente em diferentes e diversos campos, mostrando um alto grau de satisfação e felicidade.

Importante destacar, entretanto, que Marcos, adolescente com o maior escore de autoconceito, o que permite supor que possui uma percepção positiva de todos os aspectos que o compõem, demonstrou um nível de felicidade e satisfação menor que alguns dos adolescentes que obtiveram um nível de autoconceito mediano. Isso enceta a análise de que perceber a si mesmo positivamente, apesar de ser uma condição necessária, não é suficiente.

Sandy, por outro lado, obteve bons resultados em duas das seis dimensões do autoconceito, e nível mediano de felicidade e satisfação. Constata-se, assim, que não basta um sujeito se perceber positivamente em um ou dois domínios, pois isso não garante que se sinta plenamente satisfeito consigo mesmo.

Pode-se inferir, a partir deste raciocínio, que mesmo que uma pessoa não se reconheça como excelente todos os aspectos de sua identidade, é imprescindível que tenha uma percepção positiva deles. De tal modo, se algum dos tipos de crenças autorreferenciadas é percebido negativamente, há uma grande tendência da pessoa não se sentir plenamente feliz e satisfeita consigo mesmo.

Isso pode ser visualizado no exemplo do adolescente Marcos. A partir de seu desempenho pode-se constatar que se percebe positivamente (autoconceito); contudo, seu escore na escala de autoestima ficou pouco acima da média, o que mostra que tem um apreço mediano por si mesmo – no entanto, não está plenamente feliz e satisfeito.

Observa-se um tom relativamente positivo quanto aos sentimentos de felicidade e satisfação no grupo. Como possível explicação do nível mediano de felicidade e satisfação de vários adolescentes, pode-se inferir sobre características que podem ser encontradas na população com AH/S: fala-se, por exemplo, de seu perfeccionismo e autocritica excessiva. Assim, dificilmente esses indivíduos olharão para si de maneira plenamente satisfatória.

Fato curioso aconteceu no instrumento ICCAC quando determinados adolescentes obtiveram escores mínimos em algumas dimensões e escores máximos em outras e vice-versa. Marcos, por exemplo, obteve o menor escore na crença de meios-fins capacidade, enquanto atingiu alta pontuação na crença de agência capacidade e escore máximo na crença de agência professor.

Jon, por sua vez, atingiu o menor escore nas crenças de agência esforço e capacidade, e o maior escore nas crenças de agência sorte. Já Sammy atingiu menor escore na crença expectativa geral de controle e escore máximo nas crenças de relações meios-fins sorte e fatores diversos. Miguel atingiu menor escore nas crenças de agência professor e sorte, como também nas crenças de meios-fins professor.

Uma tentativa de esclarecer o que provavelmente se passa no caso destes adolescentes tomados como exemplo será feita aqui. Como apresentado no referencial teórico, as expectativas de controle versam sobre a percepção do sujeito de que pode alcançar um resultado em fazer menção a qualquer meio ou causa específica; as crenças de agência se referem ao grau em que o sujeito acredita possuir um meio para alcançar um fim; e, as crenças sobre relações meios-fins aludem acerca do poder de determinados meios e/ou causas que, para o sujeito, são condições suficientes para que resultados almejados sejam gerados. Partindo desses pressupostos, pode-se inferir sobre possíveis explicações para os resultados encontrados no ICCAC.

Acredita-se que Miguel confia que pode alcançar resultados (expectativas de controle), prioritariamente usando de sua capacidade e não da ajuda do professor e nem da sorte (crenças de agência capacidade e professor), justamente por não acreditar que o auxílio do professor e a sorte sejam um meio essencial para atingir objetivo (crença de meios-fins professor e sorte).

Jon, ao contrário, atingiu o menor escore nas crenças de agência esforço e capacidade, e o maior escore nas crenças de agência sorte. Parece que esse

adolescente não privilegia o esforço e nem acredita ter alta capacidade para atingir objetivos acadêmicos, ao passo que se vale da sorte para isso, dado o fato de ter obtido o segundo maior escore no grupo nessa subdimensão.

O adolescente Sammy foi quem atingiu o maior escore nas crenças de meios-fins sorte, como também em meios-fins fatores diversos. Também demonstrou forte crença no papel do professor. Observa-se, por meio de tais resultados, que ele apresenta um padrão focalizado externamente a si (*locus* externo de controle). Interessante apontar que ele foi, justamente, o participante que obteve o menor escore na crença expectativa geral de controle, ou seja, demonstra possuir uma crença frágil de que pode alcançar sucesso. Mostrou ainda um autoconceito mediano, o que sugere que o mesmo identifica poucos atributos positivos em si; isso reforça sua baixa expectativa geral de controle no domínio acadêmico. Se não acredita possuir recursos internos, não consegue ver em si mesmo possibilidades de alcançar metas, a não ser depender da sorte ou de outros fatores diversos (desconhecidos).

Sobre isso, Loos (2003) disserta que as crenças de controle estão intimamente ligadas ao autoconceito e auxiliam na constituição dos sentimentos de autoestima. Isso não significa que se trate de uma relação linear, conforme anteriormente explicado, mas estes grupos de crenças fazem parte de um sistema que possui certa lógica de funcionamento. Este sistema possui um papel muito importante no sentido de interpretar e regular as interações com o contexto, principalmente na definição de ações para alcançar metas.

Para Bandura (1997) não existe relação direta entre as crenças sobre as próprias capacidades (crenças de controle) e o fato de o sujeito gostar ou não de si mesmo (autoestima). Entretanto, constatou-se no grupo pesquisado, que vários dentre os participantes (Daiane, Lua, Miguel, Patati, por exemplo) que apresentaram autoestima positiva mostraram acreditar em suas capacidades.

Já Marcos atingiu o menor dos escores na crença meios-fins capacidade, enquanto atingiu alta pontuação na crença de agência capacidade e escore máximo na crença de agência professor. Como explicação para tal fato, pode-se supor que este adolescente acredita possuir capacidade intelectual suficiente, como também confia na ajuda do professor para atingir metas; contudo, parece acreditar muito mais no esforço para atingi-las do que em sua própria capacidade, tendo em vista a diferenciação de pontuação entre uma e outra subdimensão (crença meios-fins

esforço e capacidade). Trata-se de um cenário, na verdade, comum nesse grupo. A amostra, em geral, demonstrou acreditar amplamente no esforço como meio para atingir uma meta no que tange ao âmbito acadêmico do que em sua capacidade intelectual. Os adolescentes mostram pensar que não aprendem com facilidade e sim com esforço. Este resultado também foi encontrado por Trancoso (2011), em sua pesquisa com alunos com AH/S.

O estado da arte da literatura acerca dos constructos aqui explorados, anteriormente apresentado, ressalta que as crenças positivas são construídas na medida em que a pessoa vivencia experiências de sucesso, o que a fará se perceber como competente e, a cada nova situação exitosa, essa crença será reforçada e, portanto, validada no sujeito. Por outro lado, se a pessoa vivencia repetidas experiências de fracasso, tenderá a ver seus esforços e recursos internos (presentes no *self*) como inúteis, o que levará à construção de crenças negativas sobre si. Isso pode explicar a confiança grande de Miguel em suas capacidades (este participante demonstrou um autoconceito positivo particularmente na dimensão status intelectual e acadêmico e uma elevada autoestima), já que provavelmente experimentou por muitas vezes desse tipo de sensação positiva, que aliada à obtenção de resultados desejáveis, reforçou para si sua própria competência. O oposto, provavelmente, aconteceu com Jon. Este adolescente possui um autoconceito negativo, sobretudo nas dimensões referentes ao status intelectual e acadêmico e ao sentimento de felicidade e satisfação, mostrando-se uma pessoa insatisfeita consigo mesma, infeliz e que não acredita em suas capacidades.

Faz-se importante destacar que as crenças de agência e de relações entre meios e fins não são construídas pelo sujeito tomando a observação do seu comportamento como um todo, mas antes, a partir do uso de um conjunto de elementos/meios que ele ativa em determinadas situações, podendo se diferenciar conforme os contextos e domínios em questão. No entanto, Loos (2003, p. 51) ressalta que “quanto mais o indivíduo se percebe eficaz, melhores são as suas construções cognitivas acerca de ações efetivas”. Isso pôde ser constatado na presente pesquisa, pois se observou que a maioria dos participantes que se percebem como capazes reportaram também alta capacidade frente às situações adversas, isto é, alta capacidade de resiliência.

Como demonstrado na fundamentação teórica, a resiliência não é uma dimensão estritamente genética, contando, em grande medida, com fatores de

ordem ambiental (família e rede de apoio social) além dos atributos individuais (JUNQUEIRA, DESLANDES, 2003).

A maioria dos participantes da pesquisa que reportaram alta capacidade de resiliência mostrou também autoestima positiva e bom desempenho na escala que acessa as crenças de controle no âmbito acadêmico. Além disso, esses mesmos adolescentes demonstraram identificar em si próprios boa capacidade intelectual, análises essas vindo ao encontro do que a literatura (PESCE *et al*, 2004; PINHEIRO, 2004; REGALLA *et al*, 2007; OLIVEIRA *et al*, 2008) tem apresentado como fatores de proteção, os quais permitem ao sujeito responder de forma exitosa frente às diversas situações vivenciadas.

A amostra da presente pesquisa também indicou comportamentos que sugerem uma frequente busca por soluções para os diferentes problemas e assuntos. Tomando-se a referência de inteligência de Gardner (1995, p. 14), como sendo “[...] a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários”, deduz-se que a capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos inovadores pode ser entendida como instrumentalização. Destaca-se, neste sentido, o relevante papel da resiliência para o desenvolvimento do sujeito. De acordo com o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada, a resiliência é um fenômeno grandemente atuante na dimensão criativa da psique, sendo assim responsável por criar recursos – e se entende que instrumentalizar-se é criar recursos que capacitem o indivíduo para as melhores ações em sua vida.

O discurso dos participantes da pesquisa aponta que os mesmos possuem profundos interesses nas mais variadas temáticas, e usando do pressuposto acima, pode-se dizer que os sujeitos avaliados possuem a necessidade de se instrumentalizar. Tomando-se a resiliência como capacidade básica para tal instrumentalização – para a criação de novos recursos –, infere-se que estes adolescentes com AH/S buscam maior acesso a suas capacidades resilientes, o que sugere a geração, ou ativação, de mais recursos psicológicos que pessoas de sua mesma faixa etária (a julgar por sua capacidade acima da média e, frequentemente, precocidade).

Nesse contexto, talvez o mais apropriado a se dizer não é que o sujeito com AH/S tem maior capacidade de resiliência, mas antes, que ele a acessa mais amplamente. Assim, não seria a resiliência que leva à superdotação, mas a condição

de superdotação é que levaria a um maior uso dessa faceta psicológica. De acordo com a compreensão do STAA, é a articulação da identidade do sujeito (*identidade superdotado*) com a resiliência é o que o faz situar-se acima da média, isto é, a ter mais e melhores recursos em algumas áreas, quando comparados com indivíduos da mesma faixa etária.

Dinamicamente falando, o STAA entende que à medida que os recursos construídos em situações desafiadoras para o indivíduo vão sendo armazenados no *self* (dimensão recursiva), vão também dando configuração à sua identidade, passando a se expressar por meio de comportamentos (tornando-se objetiváveis) (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013b). Comportamentos que conduzem a ações exitosas retroalimentam, por sua vez, o sistema de crenças autorreferenciadas, fazendo com que o indivíduo se perceba como competente, sinta-se confiante e com possibilidades de ter controle das situações. Assim, acreditando em suas capacidades, ele se lança a novas situações desafiadoras – que precisarão ativar novamente a resiliência – reiniciando o ciclo.

Partindo de tais pressupostos, infere-se sobre a possibilidade de ir para além da concepção de superdotação de Renzulli (2004) que concebe “comportamentos de superdotação”, argumentando que, se existe algum comportamento é porque existe uma pessoa – constituída de uma psique que funciona sistemicamente – que fornece as bases para que tal comportamento se expresse. Quando se concebe que existe um conjunto de fenômenos internos (psíquicos), em constante ajuste com base nas interações com o ambiente “externo” à pessoa, e que é o resultado desse movimento dinâmico que “vira” um comportamento específico, constata-se que a resiliência é essencial para na constituição da superdotação.

Assim sendo, para que este processo intenso que envolve construção e renovação de recursos ocorra, culminando na precocidade e capacidade acima da média do indivíduo com altas habilidades/superdotação, é imprescindível um fluxo contínuo de atividade entre as dimensões psíquicas apresentadas pelo STAA. Não obstante, pode-se arriscar a defender que é, inclusive, esse fluxo intenso e constante que permite subsistir a superdotação.

A precocidade é uma característica frequente na amostra pesquisada. Acredita-se que a precocidade condiz com um sujeito possuir mais recursos ou recursos mais qualificados quando comparado aos demais de sua faixa etária. Tomando-se a resiliência como um fenômeno extremamente importante da

dimensão criativa, pode-se, novamente, inferir sobre a possibilidade do indivíduo com AH/S possuir um acesso mais frequente (para isso usa da criatividade e do envolvimento ativo) à essa dimensão, culminando na geração de novos recursos psíquicos – o que acaba evidenciando-se por meio de sua precocidade e capacidade acima da média. Lembrando-se que o comprometimento (envolvimento), a criatividade e a capacidade da média são fatores elencados por Renzulli (2004) para se obter o comportamento de superdotação, permitindo uma aproximação entre as concepções do referido autor e as do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada, principalmente no que tange ao entendimento da resiliência.

Diante do explanado sobre a correlação entre as crenças autorreferenciadas, resiliência e desenvolvimento da pessoa com altas habilidades/supertação, pode-se inferir-se que a percepção que o sujeito tem sobre “si mesmo” atua como reguladora de seu comportamento, à medida que o impulsiona (ou não) para empreender ações (ou não). Assim, a autopercepção do indivíduo influencia suas ações e comportamentos, ao passo que, o resultado dessas ações e comportamentos também influenciam a (re)criação das crenças sobre si. Compreende-se, desse modo, o desenvolvimento humano como um processo dialético e interdependente de diferentes fatores, aspecto aprofundado na análise qualitativa dos demais instrumentos utilizados na presente pesquisa, o próximo tópico.

5.3 APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS QUALITATIVOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E “EXPRESSÕES INCOMPLETAS”

As respostas coletadas por meio das entrevistas e do instrumento Expressões Incompletas foram analisadas qualitativamente, por meio Análise de Conteúdo. A adoção dessa técnica de tratamento de dados se justifica pelo caráter das respostas dos participantes, as quais expressam suas percepções acerca de fenômenos de elevada complexidade psíquica, como é o caso das questões relativas à identidade e à resiliência, focos desta pesquisa.

Tanto o roteiro da entrevista quanto os itens das Expressões Incompletas aludem sobre como os indivíduos pesquisados se percebem, como entendem que o “outro” (outras pessoas significativas) o percebem, e como avaliam a atuação das

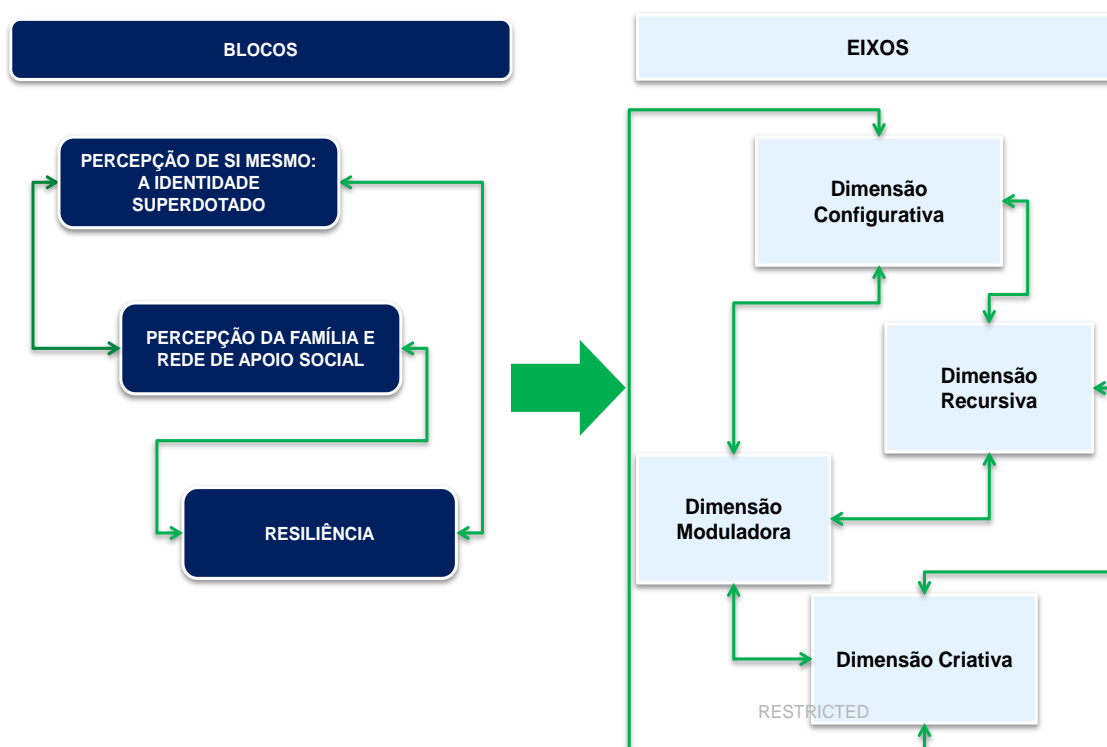
dessas pessoas em sua vida. O objetivo principal de tais instrumentos é aprofundar a compreensão dos fenômenos da *identidade* (e, por extensão, do *self*, pois esta dimensão, de acordo com a TAA, dá suporte à identidade); da *alteridade* (avaliando-se a repercussão desta relação com o outro sobre si); e da *resiliência* (investigando-se um pouco mais sobre suas maneiras de enfrentar a vida).

Assim sendo, as informações coletadas foram organizadas primeiramente em blocos, os quais se dividiram em eixos de análise. Bloco porque se apresenta uma organização de elementos sobre uma mesma grande categoria; e eixo, porquanto se tem um ponto principal de análise, havendo, contudo, um movimento que acontece em torno deste. Cada eixo contém a essência do tópico discutido, que apesar disso, não se limita a tal ponto, já que existem outros elementos que giram em torno dele e que são trazidos para a dinâmica em questão, quando necessário.

Dito isso, são três os bloco de análise nesta pesquisa: (1) *Percepção de si mesmo: a identidade superdotado*; (2) *Percepção da família e rede de apoio social*; e (3) *Resiliência*. E quatro os eixos, respeitando-se as categorias principais apresentadas pelo STAA: (1) *dimensão configurativa*; (2) *dimensão recursiva*; (3) *dimensão moduladora*; e (4) *dimensão criativa*.

Pela natureza de cada bloco tem-se um eixo básico correspondente, lembrando que, mesmo se tendo um ponto principal (um eixo), devido à natureza interconectada dos fenômenos e da intenção de, aqui, se reforçar essa dinamicidade, os demais eventualmente também se mostram presentes (em menor intensidade). Assim, o bloco *Percepção de si mesmo: a identidade superdotado* está para o eixo formado pela *dimensão configurativa* e *dimensão recursiva*; o bloco *Percepção da família e rede de apoio social*, para a *dimensão moduladora*; e, o bloco *Resiliência*, para a *dimensão criativa*, como pode ser visualizado na Figura 7:

FIGURA 7 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS BLOCOS E EIXOS DE ANÁLISE QUE ORIENTAM A ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS QUALITATIVOS



Fonte: A AUTORA

A eleição de tais categorias de análise, bem como a maneira de compreendê-las e o interjogo que se propõe entre eles, está amparada nos pressupostos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), no esquema de desenvolvimento humano que a mesma apresenta. De acordo com esta perspectiva teórica, a constituição da psique se dá por um movimento dialético que compreende quatro categorias principais: identidade (dimensão configurativa), *self* (dimensão recursiva), alteridade (dimensão moduladora) e resiliência (dimensão criativa), conforme já exposto na revisão de literatura. Por ser um movimento de natureza dialética, uma dimensão influencia as demais, direta ou indiretamente.

Com a representação gráfica que se pode visualizar na Figura 7, fica fácil de compreender a noção de eixo que ora se apresenta. Assim, por mais que cada bloco se associe diretamente a um ou dois eixos (dimensões), não se pode perder de vista a presença dos outros eixos. Assim, o bloco Percepção de si mesmo: a *identidade superdotado* trata prioritariamente dos recursos identitários, remetendo aos eixos *dimensão configurativa* e *dimensão recursiva (self)*; o bloco Percepção da família e

da rede de apoio social, versa sobre a influência das pessoas significativas para o desenvolvimento, referindo-se principalmente ao eixo *dimensão moduladora*; e o bloco Resiliência, que alude sobre as possibilidades criadoras do sujeito, pertencendo ao eixo *dimensão criativa*. Um maior entendimento desta dinâmica dar-se-á ao longo da explanação.

A análise foi realizada, basicamente, à luz do STAA, utilizando-se de suas dimensões como pano de fundo para categorizar os núcleos de significação de acordo com a preeminência do conteúdo nas respostas. Essa categorização, por sua vez, permitiu a identificação dos aspectos mais relevantes na percepção dos adolescentes com AH/S participantes, acerca dos fenômenos ora investigados. Contribuições de outros teóricos que se mostram condizentes e complementares à discussão dos assuntos em questão são incorporadas. Isso é possível porque o STAA é uma meta-teoria (ou teoria-método), o que significa que o STAA fornece uma estrutura básica que organiza as dimensões da psique, bem como os principais conceitos que as compõem, de uma maneira ampliada. Essa ampliação permite que as fronteiras dos conceitos se “toquem”, deixando a dinâmica de suas interações mais clara. Tal ampliação, porém, também abre espaço para teorizações mais pontuais que possam ser articuladas entre si pelo STAA e em consonância com a estrutura maior que as coordena. Trata-se de uma concepção *metodológica* diferenciada, sendo por meio deste método que o STAA pode exercer sua natureza intrinsecamente interativa, dialética, que procura chegar à uma unidade coerente (no que diz respeito à constituição da psique) por meio do exercício de busca de sínteses – que se aplica não somente aos conceitos em si, como às perspectivas de entendimento deles.

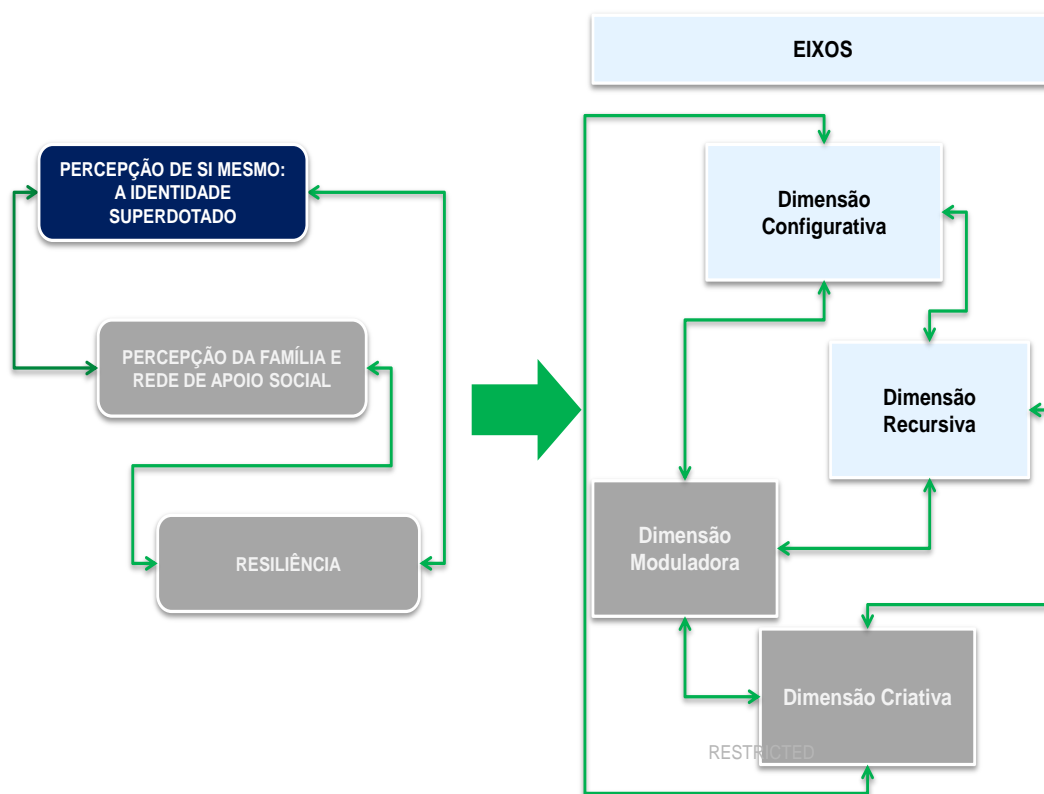
PERCEPÇÃO DE SI MESMO: A IDENTIDADE SUPERDOTADO **Eixo: dimensão configurativa e dimensão recursiva**

A *identidade superdotado* versa sobre como o sujeito se percebe enquanto uma pessoa com AH/S. Com o bloco Percepção de si mesmo: a *identidade superdotado*, objetivou-se analisar como os adolescentes com AH/S da amostra se autopercebem, quem pensam que são, quais recursos acreditam fazer parte de si,

como se reconhecem; em outras palavras, analisou-se a identidade, o “si mesmo”, a partir do olhar do próprio sujeito.

Dito isso, esse bloco de análise está ligado diretamente aos eixos *dimensão configurativa* e *dimensão recursiva*. Dimensão configurativa porque dá forma aos atributos internos do sujeito, permitindo que sejam expressos pelo sujeito comportamentalmente, e acessados por ele enquanto *sua identidade* e pelo “outro”. Contudo, tal expressão somente é possível porque a dimensão configurativa conta com recursos psíquicos construídos ao longo da vida, armazenados no *self*, ou seja, na dimensão recursiva (o “depósito” de recursos psicológicos, que comporta as autorreferências e as referências de mundo). Estas instâncias são reguladas pela *dimensão moduladora* (caracterizada principalmente pela alteridade) porque é na interação com o outro, na relação dialética, e com o auxílio da resiliência (*dimensão criativa*), que os recursos necessários para a vida são (re)criados. Uma tentativa de representação de tal dinamicidade pode ser observada na Figura 8:

FIGURA 8 - BLOCO PERCEÇÃO DE SI MESMO: IDENTIDADE SUPERDOTADO E EIXOS DIMENSÃO CONFIGURATIVA E DIMENSÃO RECURSIVA



Fonte: A AUTORA

Iniciou-se a investigação questionando os participantes da pesquisa quanto às qualidades e os defeitos que percebem em si, pedindo-se que os descrevessem. Assim, Ariana se vê como inteligente, engraçada, tranquila, insistente e ciumenta; Daiane, como inteligente, alegre, criativa, bonita, tagarela, confiável e hiperativa; Jon, como inteligente, divertido, de humor inteligente, impaciente e preguiçoso; Jupiter, como criativo, de senso de humor inteligente, com autocontrole, que entende as pessoas e, ainda, manipulador, o que se configura em determinadas situações como qualidade e em outras como defeito; Lua, como bondosa, carinhosa, legal, ajudadora, divertida, amiga, ciumenta e pouco humilde; Marcos, como inteligente, amigo, diferente, tagarela e com necessidade de alguém por perto; Matheus, como confiável, falante, curioso e ansioso; Miguel, como muito inteligente, “atualizado” e com poucos amigos; Patati se diz inteligente, amigável, companheiro, com facilidade para fazer amigos e chato; Sammy, como inteligente, perfeccionista, detalhista, de boa memória e as vezes mentiroso; e, Sandy, como inteligente, divertida, confiante, com senso de humor inteligente, de bom gosto musical, ciumenta, egoísta, manipuladora e “metida”.

Diante da descrição que os participantes com AH/S fizeram sobre si mesmos, pode-se constatar o que a literatura apontou, sobre a existência de um perfil heterogêneo nessa população (MATE, 1996; ALENCAR; VIRGOLIM, 1999; MONKS, 2000; ROBINSON, 2002; VIRGOLIM, 2007c; PANZERI, 2012). Nesse sentido, nas palavras de Ciampa (2005), constata-se a identidade, ao mesmo tempo, como diferença e igualdade. Igualdade porque os sujeitos relacionados se identificam como uma mesma população – no caso, a de pessoas com AH/S, por exemplo – e diferença porque dentro dessa população cada qual possui suas particularidades e características próprias.

Recorrendo à revisão teórica, confirma-se, desse modo, que a identidade exprime a unidade do individual e do geral, pois é essa dimensão que permite ao sujeito ser reconhecido como um ser uno e ao mesmo tempo, idêntico a outros do seu grupo (CIAMPA, 2005; LOOS, 2009).

Ao serem perguntados sobre como compreendem a definição de altas habilidades/superdotação e da *identidade superdotado*, o constructo ‘inteligência’ esteve frequentemente presente:

“Pessoa que aprende fácil.” (Jon)

“Inteligência elevada; ter uma inteligência superior a minha idade.” (Patati)

“Ter maior habilidade em uma área.” (Ariana)

“Pessoas que tem mais facilidade em algo.” (Lua)

“Ter um pretexto para ser acima da média.” (Sandy)

“Capacidade de conseguir aprender e desenvolver uma lógica mais rápida que outras pessoas.” (Miguel)

Onze dos nove participantes apontaram a inteligência como sendo um atributo pessoal. Interessante notar que a inteligência foi apontada repetidamente ao se descrever a *identidade superdotado*, sugerindo que, de modo geral, o grupo se identifica com essa característica definidora de si, mostrando-se feliz com a mesma, o que é exemplificado pelas falas a seguir:

“Posso dizer que você tem uma identidade superdotado?” (Pesquisadora)

“Sim (com sorriso). Eu sou superdotado! Essa é minha personalidade e não tem como mudar” (Sammy)

“Posso dizer que você tem uma identidade superdotado?” (Pesquisadora)

“Sim” (Jupiter)

“É bom ter essa identidade?” (Pesquisadora)

“É, porque se você não souber quem você é, você se perde. Isso me faz feliz porque não me sinto igual aos outros, me sinto diferente”. (Jupiter)

“Acho legal. Por eu ser superdotada, sou mesmo diferente, não é coisa da minha cabeça” (Sandy)

“É uma identidade legal, eu gosto, não trocaria”. (Sammy)

Por outro lado, uma participante se mostrou contrária ao grupo. Ao ser questionada sobre sua *identidade superdotado*, mostrou ressalvas quanto ao fato de possuir a mesma:

“Não gosto. Porque tem gente que acha que é uma coisa melhor. Porque tem gente que pensa que ser superdotado é ser melhor, claro que não sou. Sou igual você!” (Ariana).

Ao ser questionada sobre o motivo de não gostar de ser assim identificada, relatou:

“A professora de artes sabe que sou superdotada e fica falando “você acha que é melhor que todo mundo só porque tem altas habilidades, mas não pode achar isso. Não é tudo isso ser superdotada!”, fala isso no meio da sala. Isso é muito ruim, não quero que me trate assim. Todo mundo fica olhando, zoando, por isso não quero que saibam.” (Ariana).

Tomando como referência a literatura apresentada (CIAMPA, 2005; PARAMO, 2008), a partir do relato de Ariana pode-se averiguar que a maneira como a pessoa é vista dentro do meio social no qual está inserida tem relação direta com a formação de sua identidade. Fica claro na fala da referida participante que se o entorno social considerar a *identidade superdotado* em uma perspectiva benéfica, o sujeito com AH/S tende a se ver de forma positiva, aceitando as características que o configuram. Assim, como o conteúdo disponibilizado à Ariana acerca da *identidade superdotado* foi direcionado de maneira depreciativa, a participante não tem boa aceitação da mesma. Constata-se, deste modo, a presença de elementos do campo cognitivo, afetivo e social no processo de formação da identidade, isto é, esse domínio psicológico advém do *se sentir existir e ser reconhecido pelo “outro”* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a, 2013b).

Virgolim (2007c) ressalta que se o desenvolvimento só recebe críticas negativas, é esperado que internalize as mesmas, constituindo, nesse caso, um sistema de crenças negativas sobre si. Em função disso, há grande probabilidade de bloquear o processo de desenvolvimento. Na medida em que inibe sua capacidade natural de pensar e criar, não utiliza seu potencial plenamente, passando a ver como incompetente e inábil.

Por outro lado, se a criança receber respostas de pessoas significativas para ela e concluir que é aceita e valorizada, se enxergará como alguém competente e capaz de criar, além de ter satisfação consigo mesma, e assim, há grande possibilidade de desenvolver sua potencialidade de forma plena (VIRGOLIM, 2007c).

Hall (2000) disserta sobre o papel do meio social na constituição da identidade, já que é por meio das relações que se reconhece como humano, na medida em que reconhece no “outro” em sua humanidade. Sobre isso, Bronfenbrenner (1996) destaca a importância das relações proximais para a formação do sujeito, que

não se resumem à presença do outro, mas antes, a uma relação de reciprocidade positiva dos sentimentos.

A identidade de cada indivíduo é demarcada em um movimento de interação e reconhecimento bilateral entre o “eu” e o “outro”; o que, na TAA é representado pelo conceito de alteridade. Decorrente dessa troca e, principalmente, das respostas emitidas por esse “outro”, tem-se um conteúdo que é, em grande parte, interiorizado pelo sujeito de tal modo que torna algo seu, como atributo constituinte do “si mesmo” (de seu *self* e de sua identidade). Uma participante comentou:

“Não era bom em matemática, não gostava dessa matéria. Daí descobri que tinha raciocínio-lógico e então comecei a gostar da matemática. A psicóloga que descobriu disse que eu tinha habilidade, mas eu achava que não era bom. Daí ela disse que isso era porque não prestava atenção no professor. Ela falou tanto, tanto, que consegui ver que gostava de matemática! Fui tentando entender, daí fiquei bom!”(Patati).

A partir da fala de Patati pode-se averiguar que a maneira que a *identidade superdotado* é entendida e valorizada no meio social do qual esse adolescente participa exerceu grande importância na constituição de sua pessoa e na aceitação de si.

Outro ponto que se pode chamar a atenção, a partir da fala de Patati, é a presença dos eixos principais (dimensão configurativa e dimensão recursiva), mas também dos eixos dimensão moduladora e dimensão criativa. Constata-se, sobretudo, o delineamento de desenvolvimento humano apresentado pela TAA: Patati, ao avaliar sua identidade (dimensão configurativa) – e ao fazê-lo requeria automaticamente seu *self* (dimensão recursiva) – verificava, no seu “banco de crenças referenciais”, que não se considerava bom (baixa crença de controle ou sentimento de competência – crenças autorreferenciadas) e não considerava a matemática apreciável (crenças referenciais de mundo). Com o auxílio da psicóloga – em uma relação de alteridade (que ativou a dimensão moduladora) – conseguiu desenvolver outra percepção de si (alteração de suas crenças autorreferenciadas, que repercutiu em sua identidade). Ressaltando-se que essa nova percepção de si foi possível também por meio dos processos de resiliência, que proporcionaram a (re)criação (dimensão criativa) de novas crenças, ou uma releitura de suas crenças antigas, o que se transformou em um novo recurso “depositado” no *self* (dimensão recursiva). Esses novos recursos psicológicos (no caso, o sentimento de

competência e o apreço que adquiriu pela matemática), posteriormente, passaram a ser acessados pela identidade frente a novas situações que envolviam o assunto, proporcionando a Patati segurança e autoconfiança para enfrentar esta disciplina escolar. Os resultados destas novas interações (mais exitosos que antes) têm a possibilidade de, ainda, trazer impactos mais generalizados em sua autoestima e autoconceito, tornando-os mais positivos – o que se constitui, novamente, um processos de (re)criação de crenças e recursos para lidar com a realidade.

Quando o sujeito com AH/S encontra um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, há a tendência de aprender a se ver positivamente. Isso pode ser visualizado na fala de alguns dos participantes, quando na oportunidade se investigou sobre o que mudou em suas vidas depois que foram identificados com a *identidade superdotado*:

“Mudou uma coisa: antes eu fazia e achava que era porque eu queria, depois descobri, vi que é por causa da superdotação. Antes usava só para meu interesse, agora tento ajudar as pessoas. Uso minha “manipulação” para fazer com que as pessoas não façam nada errado. Depois que descobri fui tentando desenvolver cada vez mais. É importante saber que a gente é superdotado, porque assim sabemos o que podemos fazer.” (Jupiter)

“A autoestima mudou bastante, porque me sinto mais inteligente, sei que posso fazer melhor as coisas. Antes era complicado, as pessoas não entendiam certas maneiras, por exemplo, muitas perguntas que eu fazia. Foi importante descobrir para fazer as pessoas entenderem o que eu sou, como sou.” (Matheus)

“Comecei a conviver melhor com as pessoas. Antes eu não entendia o porquê de eu não ter amigos na escola, e isso me fazia muito triste. Quando eu soube, isso mudou. Comecei a ter mais amigos, porque comecei a ver o ponto de vista deles. E comecei a mudar, e então consegui mais amigos. Me ensinou a usar minhas capacidades. Não tenho nenhuma dificuldade de aprendizagem, mas tinha dificuldade social. Passei a compreender esses alunos diferentes, que falam demais, que irritam.” (Daiane)

“Só entendi o porquê sou assim. Ficava com a dúvida de saber por que sou diferente, via alguma coisa em mim que não era comum. No meio de um monte de pessoas brancas com pintinhas pretas, eu era branco, com pintinhas pretas e uma vermelha.” (Sammy)

A par dos relatos, constatou-se a importância que tem para o sujeito saber sobre sua *identidade superdotado*, sobre um importante aspecto que determina sua configuração identitária – o que derruba, mais uma vez, o mito de que é melhor que os indivíduos com AH/S não tenham conhecimento de sua condição (ALENCAR,

2007). Quando indagados sobre a necessidade das pessoas com AH/S, como também das demais pessoas (sem AH/S) saberem ou não dessa identidade, alguns comentaram:

“É muito importante que as pessoas saibam, porque assim, elas me entenderiam. E ainda, isso ia ajudar o próprio superdotado a se entender, ver o porquê é diferente, o que é muito importante para se compreender o porquê se faz aquilo. Ser entendido é minha maior busca, porque daí podem compreender o que penso.”

“Complicado, porque se você não sabe, estará perdendo amigos. A partir do momento que você sabe que tem superdotação tua vida muda, porque por mais que você não tenha auxílio você vai pensar “poxa vida, então é por isso, então vou precisar fazer diferente.” (Daiane)

A fala de Daiane deixa transparecer uma postura importante: *“então vou precisar fazer diferente”*. Trata-se da manifestação de uma postura resiliente, pois indica que, a partir do momento que o indivíduo aceita sua condição (se vê como superdotado) pode trabalhar no sentido de buscar criar novos recursos psicológicos visando a uma adaptação mais construtiva de si em relação ao seu meio, conforme exemplificado por alguns dos extratos já apresentados aqui.

Constatou-se na fala dos participantes, com certa frequência, a preocupação em se afirmar como “normal”, aparentemente entrando em contradição, já que se vêem como “diferentes”. Visualiza-se essa contradição a seguir, na medida em que se dizem como normais e, em seguida, como diferentes:

“Acho que mesmo tendo uma área do cérebro mais desenvolvido, isso não faz da gente nem melhor nem pior que ninguém. Somos todos iguais. Somos normais.” (Daiane)

“Gosto dessa identidade. Não me sinto igual aos outros, me sinto diferente.” (Daiane)

“Tendo ser o mais normal possível. Ah, sou normal.” (Jupiter)

Não me considero normal porque uma pessoa normal não consegue fazer umas coisas que eu faço. Gosto de ser diferente.” (Jupiter)

A busca por conquistar a “normalidade” pode suscitar, por vezes, sentimentos de falta de confiança, ansiedade, baixa autoestima, entre outros problemas

envolvendo as crenças autorreferenciadas. Quadro que explica a tendência de adultos com AH/S a esconder e “maquiar” seu potencial, no intuito de se convencionar as expectativas sociais, como comprovado por pesquisa realizada por Pérez (2008). Esse comportamento pode ser decorrente da rejeição que o sujeito enfrentou desde a infância ao manifestar as características próprias das AH/S (OUROFINO, GUIMARÃES, 2007).

Acredita-se que essa busca da normalidade é fruto da própria organização do meio social no qual o sujeito está inserido, consequência dos padrões e valores culturais, que, por sua vez, são disponibilizados à pessoa e essa internaliza tais informações, tornando um fundamento seu (um conjunto de crenças referenciais sobre o mundo), que traz desdobramentos para sua vida. Outros participantes, por sua vez, já de início se descreveram como “diferentes”, parecendo já ter aprendido a conviver com o “não ser normal”; provavelmente já tiveram a oportunidade de observar que a suposta normalidade não é tão boa assim; assim sendo, existem vantagens em ser “diferente”:

“Tenho alguma coisa que me diferencia das demais pessoas. Tenho habilidades a mais. Eu gosto. É ter um diferencial que pouca gente tem.” (Sandy)

“É ter uma imaginação muito diferente. Sou diferente. Consigo me movimentar mais que as outras pessoas.” (Patati)

“Essa identidade é se sentir uma pessoa normal, porém um pouco diferente e é uma identidade legal, eu gosto, não trocaria. Sou um pouco diferente das pessoas, mas não muito. Não gosto de ser tratado diferente.” (Sammy)

No caso dos três adolescentes acima referenciados, seus relatos sugerem que são satisfeitos com as diferenças que percebem em si. Contudo, alguns autores destacam que desde muito cedo a criança com AH/S se reconhece como diferente, vivenciando, por vezes, sentimentos de dúvida, desespero, confusão, isolamento, decorrente da percepção que os outros têm sobre ela, já que sua precocidade pode caracterizá-la como anormal e estranha. Esse cenário é o principal contribuinte para a formação de uma autoimagem negativa e depreciativa, de um autoconceito negativo, que pode desencadear problemas sérios de ansiedade (ALENCAR, FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007c; PANZERI, 2012).

A partir da fala de Sandy, Patati e Sammy pode-se inferir sobre a aceitação de sua identidade. Isso pode ser observado quando questionados acerca da

percepção sobre sua capacidade. Perguntou-se se os participantes acreditam que suas notas e conceitos obtidos na escola correspondem a suas potencialidades:

“As notas são horríveis. Penso sempre que poderia ter tirado nota melhor, não dou meu máximo.” (Patati)

“Não passei na prova do CEFET. Me sinto mal por não conseguir. Porque sei que não fiz minha parte. Sei que posso passar.” (Jon)

“Acredito que posso fazer as coisas.” (Sammy)

“Se eu me esforçasse tiraria notas altas. Mas tem coisas na escola que acho muito repetitivas e não aprendo nada novo. Se quiser posso tirar [notas boas] em tudo.” (Sandy)

“Não, porque a matéria que eu não gosto, tiro nota baixa. As que gosto, vou bem. Minhas notas poderiam ser melhores, tenho capacidade, todo mundo tem.” (Ariana)

Ao serem questionados sobre sua vontade de que as pessoas conheçam sua identidade, alguns prontamente disseram que preferem que os outros não saibam, como se pode ver por suas respostas:

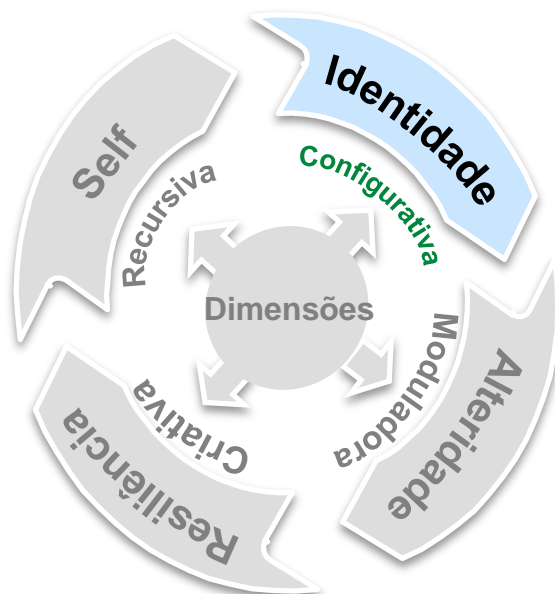
“Não. Prefiro assim porque se não iam começar a me testar em tudo e eu não gosto.” (Jupiter)

“Não quero que saibam, porque o único [um professor] que sabe hoje implica sempre comigo. Me trata diferente.” (Daiane)

“Não gostaria que todos soubessem... porque imagina se todo professor fizesse o que a[professora] de Artes faz!” (Ariana)

A partir do exposto até aqui, pode-se compreender que a identidade não se constitui algo somente por si mesma, que não é possível explicar essa faceta psicológica sem recorrer a outros constructos psicológicos. Trata-se de um processo resultante da intersecção entre as características organizativa do *self*, das relações de alteridade (como moduladoras da pessoa) e da resiliência (por propiciar a possibilidade de (re)criação de si mesmo, como pode ser visualizado na Figura 9:

FIGURA 9 - DINÂMICA DE INTERAÇÕES QUE ALIMENTAM A DIMENSÃO CONFIGURATIVA, CUJO PRINCIPAL COMPONENTE É A IDENTIDADE



Fonte: A AUTORA

Constata-se, assim, a identidade como um fenômeno biopsicossocial, por compreender e depender do funcionamento dos aspectos biológico, psicológico e social de maneira interrelacionada (CIAMPA, 2005; BRONFENBRENNER, 2011), como se pôde observar nas análises apresentadas até o momento. Desse modo, a identidade é constituída em harmonia entre as condições externas e internas do sujeito. Por meio desse processo, o sujeito configura uma identidade pessoal, ou seja, uma *configuração* identitária que aparece para si mesmo e para o “outro”, que o identifica e o diferencia, e por meio da qual se relaciona com o mundo.

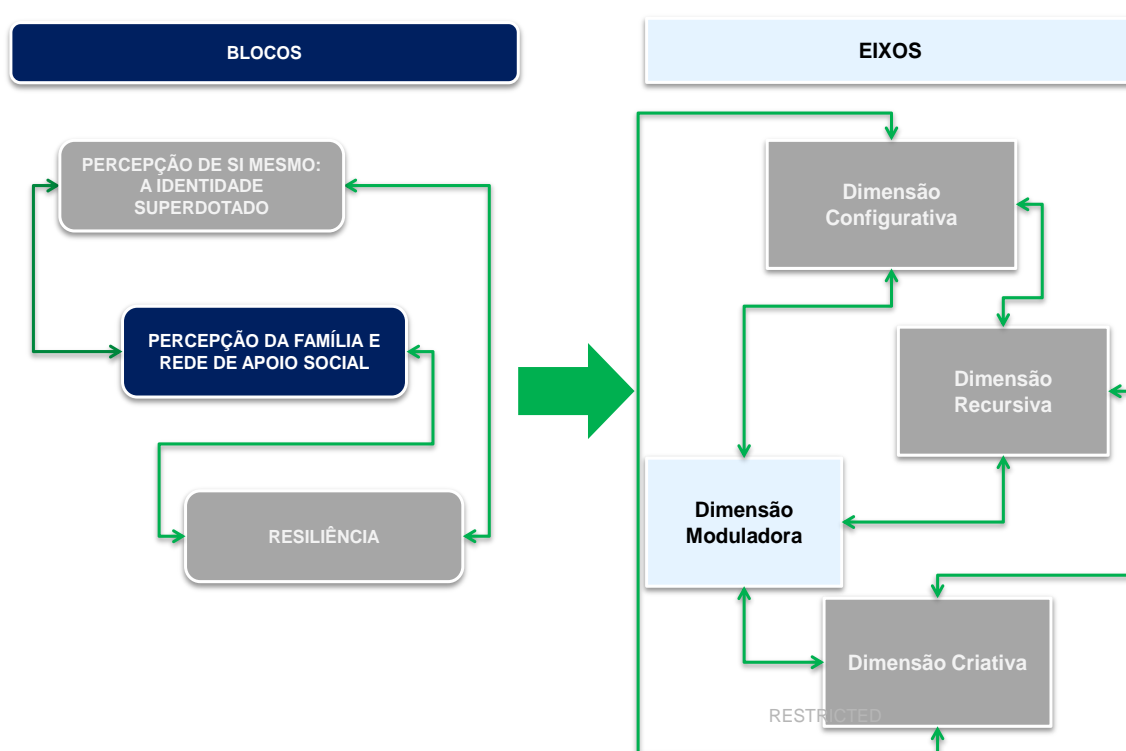
PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA E DA REDE DE APOIO SOCIAL **Eixo: Dimensão moduladora**

O bloco *Percepção da família e da rede de apoio social* foi proposto com o intuito de investigar como os sujeitos com AH/S, desta pesquisa, percebem sua família e outros elementos da rede social e, ainda, como pensa que estes o percebem. A finalidade de tal bloco é a de analisar o papel do entorno social no processo de constituição de sua identidade.

Quando se trata da família e da rede de apoio social se chama a atenção para a importância da alteridade, ou seja, a presença de relações de qualidade. Esta

dimensão é caracterizada pelo STAA como *dimensão moduladora*, eixo principal de análise deste bloco, já que as respostas do “outro” exercem função primordial na constituição do sujeito. Há de se considerar, contudo, pelos motivos já expostos de preservação da dinamicidade dos processos, a presença dos eixos *dimensão configurativa*, *dimensão recursiva* e *dimensão criativa*, como apresentado na Figura 10:

FIGURA 10 - BLOCO PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA E REDE DE APOIO SOCIAL: EIXO DIMENSÃO MODULADORA



Fonte: A AUTORA

Bronfenbrenner (1996) destaca que as relações proximais, isto é, as interações no ambiente imediato onde o sujeito está inserido, funcionam como o principal impulsionador do desenvolvimento, podendo demarcar o curso de sua vida. Tacca (2004) pontua que é a partir das interações com as figuras significativas que a pessoa se reconhece e se constitui como humano. Tais considerações podem ser visualizadas nas falas de Jupiter e Patati:

“A proteção dos meus pais faz eu me sentir bem. Ajuda no meu crescimento. O apoio e atenção deles ajudou a me controlar e aprender a compreender as

peessoas, entender o ponto de vista delas, e isso fez me conhecer mais e entender porque tinha algumas atitudes. Hoje faço muita coisa diferente do que fazia.” (Jupiter)

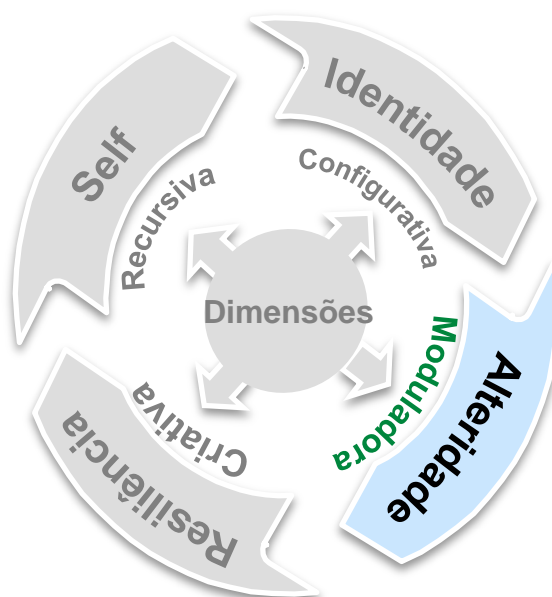
“A psicóloga, a professora e minha mãe foram muito importantes para eu saber que sou bom em matemática. Se não fossem elas, eu não saberia que sou bom em matemática e nem que sou superdotado. Eu era muito bagunceiro, daí a psicóloga foi fazendo umas brincadeiras e percebeu. Hoje sei que sou bom em matemática. É bom quando alguém reconhece a gente.” (Patati)

A fim de propiciar o entendimento da presença dos quatro eixos no processo de desenvolvimento da pessoa, tome-se a fala de Patati como exemplo:

“A psicóloga, a professora e minha mãe foram muito importantes para eu saber que sou bom em matemática” – eixo dimensão moduladora (importância do feedback do outro na constituição do si mesmo).

“[...] percebi. Hoje sei que sou bom em matemática” – eixo dimensão configurativa (identidade – atributos reconhecidos em si mesmo, sendo por meio da identidade que estes tomam forma, configuração, a ponto de ser acessado pelo sujeito e conhecido pelo “outro”); *dimensão recursiva* (os recursos que o sujeito possui, no caso, sua crença que é bom em matemática e que lhe propicia confiança para lidar com o assunto); *dimensão criativa* (resiliência – não aparece diretamente na fala, mas é o próprio mecanismo psíquico que propiciou ao ser a possibilidade de (re)criar tal crença, transformando a crença antiga de que não era bom em matemática). Esse exemplo pode ser melhor compreendido se analisada a Figura 11:

FIGURA 11 - DINÂMICA DE INTERAÇÕES QUE SÃO AFETADAS PELA DIMENSÃO MODULADORA, CUJO PRINCIPAL COMPONENTE É A ALTERIDADE



Fonte: A AUTORA

Com base nos extratos de protocolo analisados, e de acordo com o STAA, observa-se que o “outro”, quando se constroem relações de qualidade, toma a posição de confirmar e legitimar o ser, predicados fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da pessoa. Não se trata da mera presença de um “outro”, mas é pelo viés da alteridade que o “outro” se torna realmente peça significativa no processo de constituição do ser.

As emoções que se percebe no “outro” também proporcionam conhecimento para o sujeito entender e regular suas ações, o que reforça a necessidade de se valorizar essa dimensão. As reações emocionais de uma figura significativa para a pessoa sobre o seu desempenho afeta as atribuições de valor e as perspectivas de êxito do ser quanto a si mesmo (ARAUJO, 2003; LEME, 2004; MIRAS, 2004; CUNHA, 2010).

Assim sendo, é a qualidade dos vínculos no contexto inicial da vida que propiciará ao sujeito aprender a lidar consigo mesmo e com o mundo, de maneira autônoma, afetuosa e segura (GONZÁLEZ-REY, 2004; LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010):

“Sou bom porque elas influenciaram. Ficavam falando que sou bom. Não foi de um dia pro outro que eu disse “sou bom em matemática”. Descobri que era superdotado no ano passado, daí melhorei só no finalzinho do ano. Daí só no primeiro semestre desse ano que melhorei bem. Melhorei na matemática e piorei no

português, não tenho interesse. A professora explica e acabou, não pode perguntar. Não deixa a gente falar o que pensa e só sabe gritar.” (Patati)

“Os professores são muito estressados... se se colocassem no lugar da pessoa [do aluno] seria melhor o clima escolar e a gente se sentiria com vontade para prestar atenção.” (Jupiter)

Os comentários acima mostram a diferença do impacto causado por diferentes tipos de qualidade nas interações proximais, no caso, entre professor e alunos. Com base nas referidas falas e recorrendo à literatura utilizada, Bronfenbrenner (1996) destaca a importância das díades (ou sistema de duas pessoas) que, por sua vez, diz respeito a uma dinâmica na qual ambas as pessoas dedicam atenção aos atos da outra.

As figuras significativas (mãe, pai, irmãos, professores, etc.) ocupam, sem dúvida, um espaço particular, pois atuam no sentido de confirmar o ser como sujeito, outorgando-lhe seu valor como pessoa. Nesse sentido, se destacou a família por esta ser a primeira instituição social na qual o sujeito se insere, o que reveste a necessidade de relações alteras nesse ambiente. Vários participantes do grupo pesquisado ressaltaram a importância de tais interações, percebendo-as como altamente positivas:

“A expectativa da minha mãe vale e faz diferença. É bom porque incentiva, às vezes é chato porque ela fala muito. Sem a minha mãe não seria quem sou hoje.” (Patati)

“Me sinto aceito e isso é bom para a autoestima. Porque sinto que eles me entendem e posso falar o que penso, posso ser eu sempre.” (Jupiter)

“Minha família me valoriza quando me elogia e me impulsiona para a frente.” (Jupiter)

“Quando minha família reconhece meu potencial me sinto orgulhosa e feliz.” (Lua)

“Minha família me ensinou a nunca me abater por ofensas, a não desistir.” (Sammy)

“Bem, é bom. Porque sinto que eles querem algo a mais de mim e sabem que eu posso conseguir.” (Jupiter)

“Eles têm expectativas diferentes. Acho bom. Você gosta que eles tenham essa expectativa diferente. Esperam mais. De certo modo, sim, porque quando cobram faço melhor.” (Matheus)

Conforme já visto, a atenção da família e o entorno social fazem toda a diferença na formação da pessoa. Uma pesquisa realizada por Andrade *et al* (2005) sobre a qualidade do ambiente familiar e o desenvolvimento cognitivo de crianças, mostrou que as condições desse entorno deve ser propícia ao desenvolvimento cognitivo do sujeito. Importante destacar, entretanto, que atenção não significa monitoramento excessivo a todo tempo, pois isso pode originar sentimentos perniciosos como ansiedade excessiva, desencadeando prejuízos no processo de construção do ser. Alguns indivíduos com AH/S sentem-se pressionados pela família ou pela escola, que, muitas vezes, não consegue regular o nível de expectativa mais condizente com seus filhos ou alunos. Alguns adolescentes da presente amostra, quando indagados sobre as expectativas da família, desabafaram:

“Me sinto mal comigo mesmo e um pouco irritado, porque é muita cobrança. Pode interferir no desempenho. Quando faço algo com muita cobrança não fica bem feito.”(Jon)

“Eu sei que posso, mas não é fácil. Me sinto mal por não conseguir. Sinto tristeza. Para tentar reverter, me esforço para melhorar. É bom, por um lado, quando cobram, porque me incentivando tenho mais chances de fazer melhor do que eu faria para mim, para agradar a eles. Mas fica puxado, porque estão sempre cobrando, cobrando, cobrando e chega no último que acabam brigando. Não precisa parar de cobrar, mas cobrar menos.” (Matheus)

“Muito ruim! Eles implicam com nota, comportamento, amigas, com tudo. E falam! Desde sempre querem que eu seja a melhor até porque minha mãe é professora e porque acham que tenho capacidade. Minha mãe me exige porque diz que é estranho uma filha de professora tirar nota baixa.” (Daiane)

“As expectativas trazem sentimentos desconfortáveis. Acho que posso atingir algumas coisas, mas não quero. Porque eles me tratam diferente depois disso, como se eu fosse especial. Falam que eu sei tudo, serei perseguido até tropeçar.” (Sammy)

“Para ser a melhor aluna, tem que se esforçar, e se me esforçar viro nerd... não quero ser nerd. Porque nerd é uma pessoa cafona, feia e chata... e não sou assim.” (Sandy)

É por meio das respostas do “outro” que a pessoa (re)elabora a percepção do “si mesmo” (quem é, o que se sente, quais atributos possui, como pensa e como age), e é por este motivo que nesse bloco se trata especialmente do eixo dimensão moduladora. Moduladora porque a fala que um “outro” significativo direciona ao

sujeito atua diretamente na (re)construção de sua autopercepção, como pode ser observado nas falas seguintes, as quais apresentam indicadores da transformação e da validação das crenças do sujeito:

“Foi uma época da minha vida que pensava em me suicidar, principalmente por não conseguir ter amigos. Ultimamente minha vida tem melhorado bastante, acredito que pela vontade de estudar e agora meu pai tem motivo para se orgulhar de mim... Porque dizia “mas, teu irmão já fez muito mais coisas para eu me orgulhar”. Agora acho que posso fazer que ele tenha orgulho de mim.” (Miguel)

“Em matemática quero o máximo porque gosto e para ser admirado por minha mãe. Isso é bom porque a mãe dos meus amigos não tá nem aí.” (Patati)

“Minha família é muito importante porque se não incentivasse nada porque eu faria?!”. (Marcos)

“Minha mãe sempre acreditou em mim, mesmo antes de ter o documento dizendo que sou superdotado. Ela falava você é capaz, você consegue. E daí sentia que era mesmo capaz. É isso.” (Patati)

“Sou bagunceiro, daí os caras dizem que sou burro. Mas daí chega na aula de matemática sou um dos primeiros a resolver. Daí começava a tirar da cara das pessoas que achavam que sou burro. Os caras dizem o que é isso - superdotado?! Queria ser como você. Os caras dizem que queriam ter a habilidade que eu tenho. O que as pessoas falam faz a diferença. Eu tô mal humorado e o cara fala isso, daí já fico feliz. Se fala mal, fico bravo com a pessoa, mas não acho que sou o que ele falou.” (Patati)

Por meio da interação eu-outro a pessoa se auto avalia, se (re)estrutura e (re)significa o que pensa sobre si mesmo, provocando a reorganização do sistema de crenças autorreferenciadas. Nesse sentido, o olhar do outro se reveste de grande importância na construção do *self*, repercutindo na identidade do sujeito:

“Sim e é muito importante [sentir-se aceito pela família]. Isso me torna melhor, uma pessoa melhor, mais confiante, não tão agressivo.” (Matheus)

“Tudo o que quebrava minha vó colocava a culpa em mim e por isso até hoje sou destrutivo.” (Jon)

“Um episódio muito prazeroso foi quando fiz, no ano passado, minha festa de aniversário em casa e foram seis pessoas do colégio. Senti que eu podia fazer amigos.” (Miguel)

O “outro” é crucial na construção das crenças sobre o “si mesmo”. Contudo, não se aceita o assujeitamento e inércia do desenvolvvente no processo. A constituição psicológica não pode ser entendida como causa direta e decidida estritamente pelo ambiente externo, o que desconsidera o processo de autorregulação e seu constante movimento e transformação nas interações do sujeito. O “outro” não pode ser visto como elemento suficiente, pois, se assim fosse, ignoraríamos a capacidade autogeradora da mente humana e a complexa e dialética relação entre o ser e o “outro”, o interno e o externo (GONZALEZ-REY, 2004; MARTINEZ, 2004; SOUZA, 2004; PALUDO, 2012).

Bronfenbrenner (1996, 2011) concorda com o explanado acima ao enfatizar a pessoa como um ser ativo e dinâmico, que reestrutura, constitui e é constituída dentro do contexto social. Destaca ainda que as características do ser influenciam suas interações, assim como, a partir das interações novas, características são construídas ou reconstruídas. O desenvolvimento humano deve ser visto como dialético, vivenciando interações assinaladas por reciprocidade.

O ser não é um mero resultado passivo das relações que vivencia. É antes, produto e produtor, cada sujeito dentro de uma relação influencia a maneira como o “outro” se porta e responde. Por ser um movimento de natureza dialética, acredita-se que as características da *identidade superdotado*, características estas que podem ser encontradas no sujeito com AH/S, influenciam as respostas das pessoas que convivem junto dele. Dito isso, as respostas das pessoas próximas ao sujeito com AH/S afetam a constituição das crenças que o sujeito com AH/S constrói sobre si:

“Ser superdotado é ser diferente, mas igual ao mesmo tempo. Diferente porque você não é normal, e ser normal porque isso não te faz melhor nem pior que ninguém. O diferente é ter maior capacidade em uma área do cérebro. Em alguns momentos ter essa identidade é complicado e, outras, mais fácil. Complicado porque teus amigos não entendem; e fácil porque é melhor que eles.” (Daiane)

“Acho que as pessoas acham que sou estranho. Olho alguma coisa e me interesso, em uma semana sei tudo sobre ele. Percebem minha superdotação por minha estranheza, por ser acima da média, daí me olham e me tratam estranho.” (Jupiter)

“A primeira coisa é que durante as aulas que tenho maior superdotação - matemática, astronomia, ciências, história, química, militar (aos sete anos decidi que saberia tudo sobre a 2ª Guerra Mundial e estou estudando até hoje)... às vezes a

professora fala algo e eu digo ‘está errado’. E isso acontece várias vezes e todos me chamam de Google.” (Miguel)

De acordo com Siqueira (2006), as diferentes formações dos microssistemas culminam na rede de apoio social, tão importantes para o desenvolvimento da pessoa, atuando no sentido de reforçar e fortalecer a eficácia pessoal. Isso foi constatado na presente pesquisa na medida em que se pode apreender das falas dos adolescentes a importância que atribuem à família e a escola.

Diante do explanado, infere-se sobre a necessidade da alteridade para uma profícua constituição da pessoa. É nesse sentido que o STAA nomeia a alteridade como dimensão moduladora, e nessa oportunidade, como *eixo dimensão moduladora*. Moduladora porque é nessa relação eu-outro que o sujeito, ao receber o *feedback* do “outro” modula as crenças sobre si mesmo, isto é, as (re)constrói, valida e transforma, regulando seu comportamento. Dito isso, não se pode desconsiderar aqui a presença dos eixos dimensão configurativa e dimensão recursiva, porque o *feedback* do “outro”, vindo por meio de alguma espécie de interação, atinge a identidade e o *self*.

Assim sendo, a presença da *dimensão recursiva* na análise das interações proximais é importante por envolver o sistema de crenças referenciais (crenças autorreferenciadas e crenças de mundo, as quais podem ser entendidas como recursos que o sujeito possui); bem como da *dimensão configurativa*, já que é por meio de sua identidade que tais recursos tomam forma, configuração, se mostram ao mundo (a ponto de serem acessados pelo sujeito e conhecidos pelo “outro”). Dito isso, esse bloco se destinou a explicar, sobretudo, o eixo *dimensão moduladora*, mas como já dito, isso não poderia ser feito sem considerar o interjogo com os eixos *dimensão configurativa* e *dimensão recursiva*.

RESILIÊNCIA

Eixo: Dimensão criativa

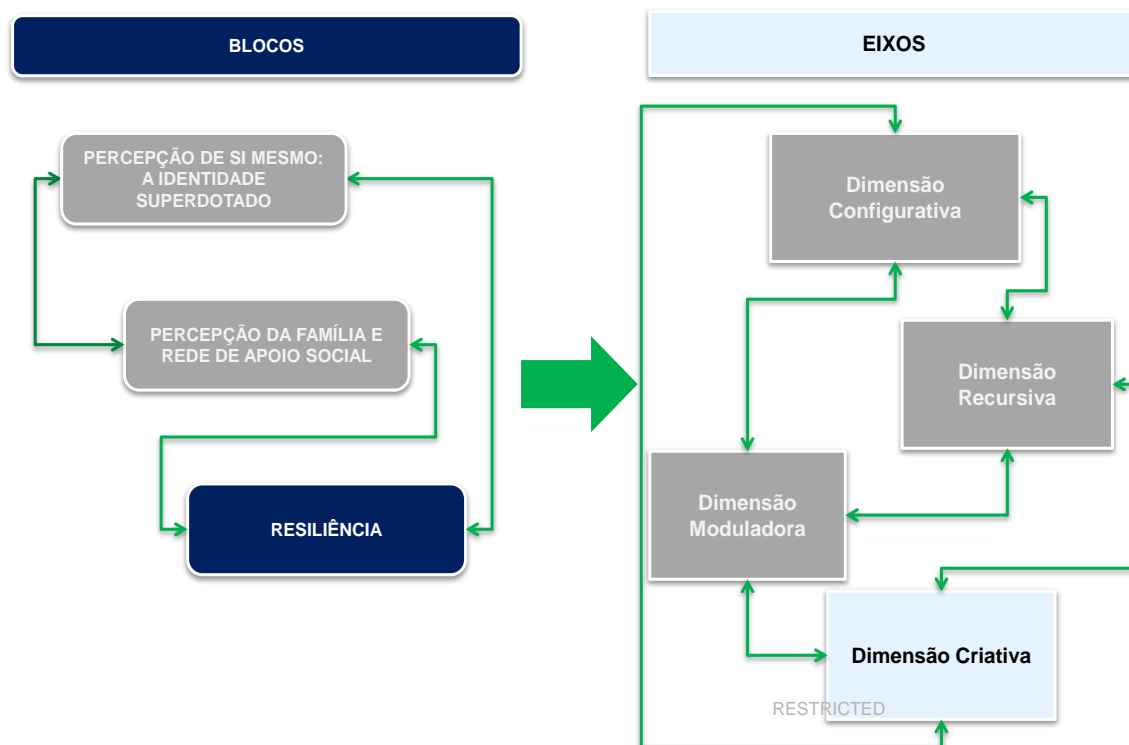
Como anunciado anteriormente, a presente pesquisa centra-se na análise da *identidade superdotado* e o papel da resiliência na constituição da mesma. Tomando-se os pressupostos do STAA, compreende-se que a constituição da identidade acontece por meio de um funcionamento psíquico que envolve,

necessariamente, a resiliência, como se encontra representado na Figura 12. Faz-se necessário destacar, então, que a eleição de um bloco que trata direta e especificamente da *Resiliência* não representa uma supervalorização deste constructo, mas é determinada tanto pelas premissas da referida perspectiva teórica, que atribui importância capital ao fenômeno da resiliência na compreensão da *identidade superdotado*, quanto pelo próprio objetivo do trabalho, que empreende esforços para mostrar tal conceito de maneira mais ampliada que o usual.

De acordo com o modelo de desenvolvimento apresentado pelo STAA, a resiliência versa sobre uma função psíquica responsável pela (re)criação de recursos psicológicos necessários para lidar com as situações que se apresentam ao indivíduo, sempre que os recursos disponíveis não se mostrarem suficientes. Normalmente são as situações de adversidade e/ou de desafio as que mais exigem esse movimento resiliente, de busca de novas soluções. Porém, considerando-se que as interações com o mundo acontecem o tempo todo e que as pessoas precisam constantemente se ajustarem para alcançar a melhor harmonia possível (em cada momento) nessas interações, o STAA concebe que as pessoas estarão exercitando sua capacidade de resiliência muito frequentemente, e não *exclusivamente* em situações explicitamente caracterizadas como adversas. Ou seja, amplia-se aqui o alcance da resiliência, bem como sua função na constituição da psique, sendo caracterizada como o principal componente da *dimensão criativa*. Por assim ser, classifica-se aqui o *eixo dimensão criativa*.

Com base na Figura 1, que busca representar a dinâmica básica entre as dimensões e respectivas categorias, verifica-se que a atuação da dimensão criativa é sujeita e dependente da dimensão recursiva (onde os recursos psicológicos criados pela dimensão criativa são “armazenados”); da dimensão configurativa (que possibilita que tais recursos criados tomem “corpo”, e, assim, sejam acessados pelo sujeito e pelo ambiente externo por meio dos comportamentos do sujeito); e da dimensão moduladora (importância da síntese dialética obtida por meio da interação com um “outro” significativo para a constituição do sujeito); conforme já se analisou até o momento. E é por isso que, embora o eixo principal de análise desse bloco seja a *dimensão criativa*, não se pode perder de vista a presença e atuação dos demais eixos, como disposto na Figura 12:

FIGURA 12 - BLOCO RESILIÊNCIA E EIXO DIMENSÃO CRIATIVA



Fonte: A AUTORA

A resiliência é comumente entendida como a capacidade de enfrentar situações adversas e não sucumbir a elas, mas antes, ser transformado e fortalecido (GROTBERG, 2005). Frequentemente se tem relacionado situações adversas a problemas sociais, como miséria, abuso, abandono etc. O STAA, conforme já exposto, pontua que uma situação adversa se apresenta sempre que a pessoa não possui recursos cognitivos e emocionais já construídos para responder às mesmas. Quando uma situação se caracteriza como adversa é porque as soluções rotineiras não são o bastante e os recursos já constituídos não resolvem a dada conjectura, demandando a “produção” de novos recursos, requerendo e incitando a criatividade – a busca de novos recursos por meio da criação ou da recomposição inovadora; daí o nome dimensão criativa. Assim explicar-se-ia a oportunidade de transformação e fortalecimento de um indivíduo quando este precisa enfrentar desafios.

Bragotto (2009) destaca que um dos requisitos da resiliência é a aquisição de recursos. O STAA, por sua vez, sublinha que a resiliência é a própria capacidade de criar recursos, o que vem ao encontro das considerações de Oliveira e Nakano (2011) quando estes autores destacam que a pessoa resiliente tem a tendência de

estabelecer pensamentos alternativos e usar de soluções criativas.

De acordo com Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (2013b) a resiliência é, por excelência, a capacidade de se expandir, pois as soluções buscadas para enfrentar qualquer situação nova ou desafiadora exige, incondicionalmente, esta abertura – a abertura para novas reorganizações, portanto, para a criação de novos formatos, de novas configurações.

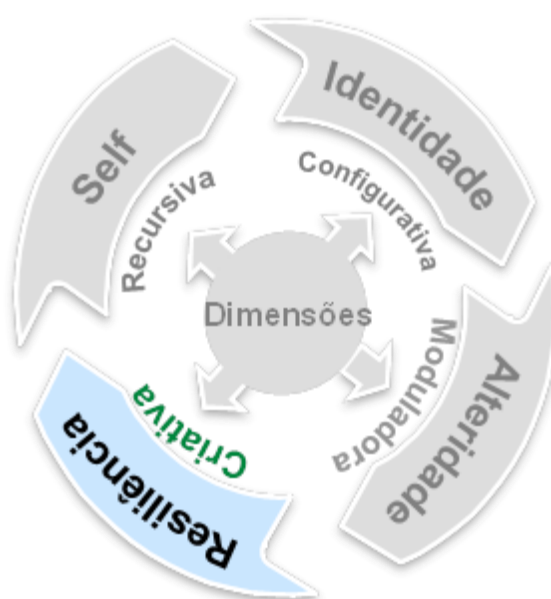
O STAA abarca o que a ciência tem apresentado de maneira pontual – a resiliência como capacidade de enfrentar situações adversas –, mas vai além quando a apresenta como um conjunto de processos ou mecanismos responsáveis por criar e disponibilizar ao *self* recursos psicológicos para lidar com as situações que se apresentam cotidianamente às pessoas. Dito isso, reforça-se que é essa mesma dimensão que “alimenta” o *self*, na medida em que (re)cria e estende o “banco de recursos”. Indicativos de tal processo se pode visualizar na fala de Lua:

“Um momento muito importante da minha vida foi quando minha tia morreu. A gente era muito próxima, ela sempre ajudava a gente. Estávamos sempre juntas. Eu dependia muito dela. Cresci muito com a morte dela, porque tive que aprender a me virar sozinha. Eu era muito dependente, depois que morreu, comecei a fazer muita coisa sozinha e vi que conseguia me virar. Claro, meu pai me ajudou bastante a superar a morte.” (Lua)

A fala de Lua ilustra o que foi exposto anteriormente. A resiliência versa sobre o enfrentamento de alguma situação difícil – subjetivamente avaliada pelo sujeito que a vivencia – como apresentado na revisão teórica (GROTBERG, 2005). Observa-se, na situação de dificuldade apresentada pela adolescente, a mobilização da *dimensão criativa*, na medida em que Lua aprendeu a “se virar sozinha”; em outras palavras, a nova situação (sem a tia) exigiu de Lua a criação de novos recursos para lidar com as diferentes demandas que passou a vivenciar. Isto é, por meio da dimensão criativa e propiciada pela atividade expansiva da resiliência, novos recursos foram desenvolvidos. Quando essa adolescente diz “vi que conseguia me virar”, supõe-se que os recursos criados foram, gradativamente, armazenados e disponibilizados ao *self*, pois sempre que necessário ela os ativa, visualizando-se assim a *dimensão recursiva*, isto é, onde os recursos estão “depositados” e organizados. Tem-se ainda a *dimensão configurativa*, que é a configuração objetiva dos recursos presentes no *self* por meio da identidade, instância que permite que tais recursos sejam acessados e conhecidos. De igual

modo, a *dimensão moduladora* se deixa mostrar na situação, quando Lua diz “*claro, meu pai me ajudou bastante a superar a morte*”; as respostas do “outro” significativo atuaram no sentido de fornecer informações positivas para ela, enquanto fator de proteção, permitindo regular, aos poucos, seu comportamento, adaptando-se à nova situação. É possível ter um melhor entendimento observando-se a Figura 13:

FIGURA 53 - DINÂMICA DE INTERAÇÕES QUE SÃO AFETADAS PELA DIMENSÃO CRIATIVA, CUJO PRINCIPAL COMPONENTE É A RESILIÊNCIA



Fonte: A AUTORA

Como um processo dialético e contínuo, as novas crenças (autorreferenciadas e aquelas de referência sobre aspectos do mundo) adquiridas por Lua contêm em si, agora, informações úteis dos novos recursos criados, armazenados e disponibilizados ao self (dimensão recursiva). Esse desenvolvimento, ou fortalecimento, só se tornou possível enquanto resultado da atividade resiliente (componente principal da dimensão criativa). Tais recursos podem ser hoje acessados em diferentes situações por sua identidade (dimensão configurativa, de contato objetivo com o mundo), e que permite à adolescente, atualmente, se ver como competente para empreender determinadas ações.

Assume-se na presente oportunidade, com auxílio do STAA, um entendimento ampliado acerca da resiliência, à medida que se passa a considerá-la, não como um mecanismo isolado, que funciona *per se*, mas inter-relacionado e interdependente com outras dimensões da vida psíquica. Interessante notar que o

instrumento utilizado no cenário brasileiro (PESCE *et al*, 2005) e também nessa pesquisa para identificar a resiliência da amostra pesquisada abarca, indiretamente, a explanação de resiliência aqui defendida.

Cabe ressaltar que, mesmo sem que os autores (PESCE *et al*, 2005) da escala de resiliência assumam uma posição ampliada de compreensão sobre essa faceta psicológica, procuram aproximar-se dela a partir da observação (pelo menos em nível conceitual) das categorias (subescalas) alcançadas pelo referido instrumento – *capacidade de resolver situações; determinação; autoconfiança, valores; independência; e adaptação*. Analisando essas categorias, constata-se que, necessariamente elas fazem menção a alguns aspectos das dimensões configurativa (identidade), recursiva (*self*) e moduladora (alteridade) – justamente porque estes aspectos são intrínsecos ao desenvolvimento da resiliência.

Para maior clareza acerca da presença das referidas dimensões na escala de resiliência (PESCE *et al*, 2005) elenca-se alguns dos seus itens para análise:

“Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis.”(Item 17)

Essa sentença permite compreender que o sujeito acredita possuir recursos para enfrentar situações difíceis. Em outras palavras, pode-se inferir que o sujeito que se identificará com esta afirmação, a partir da interação com figuras significativas (dimensão moduladora) e por meio da resiliência (dimensão criativa) construiu recursos que foram armazenados em seu *self* (dimensão recursiva) e então, podem ser acessados por meio da identidade (dimensão configurativa) quando necessário, o que o permite perceber a si mesmo como competente para enfrentar situações adversas.

Como versa sobre um processo dinâmico, essa crença de autoconfiança (ou sentimento de competência, ou expectativa de controle) funcionará como combustível para que o sujeito se dedique a criar alternativas, quando lhe for requerido. Compreende-se, desse modo, que a dimensão criativa é alimentada com vontade, confiança (aspectos do âmbito afetivo-emocional) para encontrar soluções: aspectos do *self* necessários para ir à busca de soluções e soluções essas que voltarão para o *self* na forma de novos recursos, acessadas por meio da identidade, e assim consecutivamente. É a crença de confiança que dá segurança à pessoa para que se dedique, se esforce para encontrar uma solução (criativa ou

reconfigurada) para seu problema. Neste item tomado como exemplo pode-se visualizar a presença de todas as dimensões da psique conforme abordada pelo STAA: *dimensão criativa, moduladora, recursiva e configurativa*.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, tem-se o item 13 da escala de resiliência:

“Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes.” (Item 13)

Além do explanado anteriormente, esse item deixa claro que os recursos psicológicos construídos em experiências prévias desenvolvem capacidades para resolver situações em novas conjunturas. Pelo viés do STAA, lê-se: diante de situações adversas – pelo fato de o sujeito não possuir recursos para enfrentá-la – usa-se de criatividade para criar (*dimensão criativa*) novos recursos ou reconfigurar de uma nova maneira aqueles já existentes (o que não deixa de requerer alguma criatividade, já que o indivíduo olha de uma nova maneira tanto a si mesmo quanto a situação). Os recursos psicológicos (re)criados, por sua vez, são armazenados no *self* (*dimensão recursiva*) e acessados pela identidade (*dimensão configurativa*) para serem novamente utilizados em situações práticas. A expressão “eu posso enfrentar...” que consta no item presentemente avaliado da escala afirma a confiança que o sujeito tem em si, crença essa construída com base em todo o processo anteriormente explanado e validada em suas relações sociais (*dimensão moduladora*), além de ter sido também validada pelo resultado objetivo das ações conduzidas pelo sujeito, que mostraram a ele que as novas soluções criadas “funcionaram”. Mais uma vez pode-se constatar a presença de todas as categorias organizadas pelo STAA como fortemente representativas do movimento dinâmico que caracteriza a psique humana.

Quando a escala utiliza expressões como “sou, posso, mim mesmo, tenho” entre outros, está se reportando necessariamente ao *self* (LOOS, 2003). Ou seja, a própria escala faz menção aos recursos já armazenados pela pessoa e que podem ser utilizados quando necessários; são esses recursos (o seu sistema de crenças, tanto as autorreferenciadas como as “crenças de mundo”) que servem como ponto de partida – e nesse sentido funcionam como fatores de proteção – para que uma pessoa considere (conscientemente ou não) suas capacidades de resistir sem sucumbir e a leva, então, a procurar estratégias de enfrentamento (*coping*).

Lançou-se mão de alguns itens da Escala de Resiliência utilizada neste trabalho com a intencionalidade de mostrar a coerência dos pressupostos do STAA para explicar a resiliência de uma forma mais ampliada, na medida em que destaca tanto a dependência da resiliência em relação às demais categorias psicológicas analisadas, como o retorno dos “produtos” da resiliência para o *self* e para a identidade. Interessante destacar que, embora a explicação do conceito de resiliência em que se baseia a escala seja, de certa forma “reducionista” – porque é pontual em excesso –, a essência da própria escala não permite entender a resiliência de maneira tão reducionista. Isso provavelmente porque, na prática (e qualquer instrumento de medida tende a captar elementos da realidade, dos fenômenos acontecendo, na prática), não é possível acessar a resiliência sem remissão a outros fenômenos psíquicos interligados. O STAA, alargando as fronteiras do conceito de resiliência, tem o mérito de apresentar isso claramente, tornando a abordagem conceitual do fenômeno e sua pesquisa empírica mais congruentes.

Dispondo de ainda mais alguns elementos da fundamentação teórica utilizada neste trabalho, pode-se recorrer à definição de inteligência segundo a teoria de Piaget. Isso porque é possível realizar algumas interlocuções entre os conceitos de inteligência e de resiliência. Piaget (1977) define inteligência como adaptação mental às circunstâncias novas, como equilíbrio entre as atuações do organismo sobre o meio; atuação essa fundamentalmente ativa e construtiva. De acordo com esse mesmo autor, o desenvolvimento da inteligência acontece através da construção de *estruturas*, que se iniciam como uma estrutura reflexa e se transforma progressivamente em estruturas mais complexas até atingir alto nível de abstração. A ideia não é sempre a criação de uma estrutura totalmente nova para incorporar um novo conhecimento, mas antes, partir de uma estrutura já construída. Para tanto, acontece um processo de adaptação, que conta com os mecanismos de assimilação e de acomodação. De acordo com Bringuier (1993) a assimilação versa sobre a integração de uma nova informação à estrutura anterior, enquanto acomodação é o ajustamento das estruturas anteriores do sujeito às necessidades da nova situação.

Piaget (1977), desse modo, disserta acerca da inteligência como construção de estruturas, na qual informações são incorporadas por meio de um constante processo de atualização (sem necessariamente descartar as primeiras, mas de ajustá-las progressivamente, de acordo com as exigências do ambiente). Lendo-se a

concepção de Piaget pela ótica do STAA, infere-se sobre a dimensão recursiva – onde estariam localizadas as estruturas que recebem ajustes ou novas informações (recursos) por meio da acomodação; a dimensão criativa – que, por meio da acomodação propriamente dita, possibilitaria a (re)construção de novas lógicas e o direcionamento das novas informações ao *self*; a dimensão moduladora – já que Piaget entende a inteligência como função do equilíbrio entre o organismo e o meio (a alteridade); e a dimensão configurativa – percepção da inteligência pelo sujeito (identidade) e pelo “outro” (parceiro de interações), como também a “objetivação” da inteligência, por meio de comportamentos e desempenho concretos sustentados em assimilações.

Inteligência é o atributo mais prontamente associado quando se fala de pessoas com AH/S, a população ora analisada. Diferentes autores, conforme já exposto na fundamentação teórica, frequentemente apontam a precocidade como característica encontrada nessa população, ou seja, capacidade superior de um indivíduo quando comparado com pessoas da mesma faixa etária. Entende-se que a precocidade se manifesta porque o sujeito possui mais recursos ou recursos mais qualificados – ou na concepção de Piaget, há maior quantidade de esquemas/ou esquemas mais “evoluídos” em suas estruturas cognitivas; estas estruturas, por terem passado por mais acomodações, são mais competentes para apreender lógicas de maior complexidade ou mais abstratas, o que permite melhores e mais prontas assimilações, em tempo menor.

Acredita-se que, para contar com um maior número de recursos ou de esquemas em suas estruturas (cognitivas ou não), indicando a precocidade, o sujeito com AH/S usa de mecanismos resilientes; isto é, a dimensão criativa é ativada, que, por essência, incita a criação (ou a criatividade, qualidade de quem cria), o que permite ao sujeito olhar as situações por diferentes ângulos e desenvolver estratégias e recursos diferenciados daqueles que já possuía.

Recorrendo-se ainda a outro autor mencionado na fundamentação teórica do presente trabalho, averigua-se que Renzulli (2004) destaca que o comportamento de superdotação é obtido por três fatores ou anéis: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Constata-se, desse modo, uma correlação entre resiliência (analisada de modo ampliado) e altas habilidades/superdotação. Os anéis apresentados por Renzulli (2004) podem ser correlacionados com alguns outros aspectos importantes nesta discussão: habilidade acima da média remete à

inteligência; envolvimento com a tarefa pode-se considerar o mesmo que comprometimento da pessoa em empreender ações; e criatividade pode ser associada à flexibilidade de pensamento (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007b). Sobre o envolvimento do indivíduo com uma tarefa, é relevante destacar a importância das emoções e da motivação no processo de constituição do ser, porque é ela, justamente, que colocará o sujeito em movimento (e-moção = em movimento; motivação = motivo para a ação).

Além de um marcador para o bem-estar, as emoções têm um importante papel no desenvolvimento intelectual do sujeito; isso porque, quando os sentimentos estão bloqueados, o sujeito pode ter dificuldade em processar o que aprende intelectualmente. É nesse sentido que se reitera a importância de um ambiente emocionalmente profícuo para o desenvolvimento das pessoas com AH/S, para que tenham possibilidade de vivenciar o modelo exposto pelo STAA de forma saudável e assim, contem com reais condições de fazer uso de sua capacidade de resiliência para criação de novos recursos, alcançando novos níveis de desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Observa-se que diversos autores (PESCE *et al*, 2004; PINHEIRO, 2004; OLIVEIRA *et al*, 2008; SOUSA, 2008; VARGAS, 2009; OLIVERIA, NAKANO, 2011; PEREYRA, 2011) citam variados atributos individuais que atuariam como fatores de proteção e propulsionadores da capacidade de resiliência: autonomia, flexibilidade, autoeficácia, empatia, criatividade, capacidade intelectual, senso de humor, habilidade para resolver problemas, entre outros. Além das funções da rede de apoio social: família, escola, sociedade, etc., enfatizando a importância das figuras significativas para o indivíduo. Diante disso, se se realizar um trabalho de organização das várias listas de itens encontradas na literatura, verificar-se-á que os mesmos, precisando-se adequadamente suas definições, podem ser articulados por meio dos pressupostos do STAA e posicionados nas várias dimensões relativas à psique (configurativa, recursiva, moduladora e criativa), pois se pode facilmente observar suas ligações com as categorias que atuam como principais articuladoras da psique segundo o STAA (identidade, self, alteridade e – como os próprios autores reconhecem – resiliência).

Cabe destacar que, a partir dos atributos individuais encontrados na capacidade de resiliência, podem-se identificar os traços de superdotação elencados por Renzulli, propiciando, mais uma vez, inferir sobre a possível relação entre

resiliência e altas habilidades/superdotação. Díaz *et al* (2006), por sua vez, realizaram uma investigação com uma amostra de 345 estudantes universitários colombianos, com o intuito de investigar a existência de fatores resilientes associados ao rendimento acadêmico. O resultado dessa pesquisa mostrou que alunos com maior rendimento acadêmico possuem mais fatores resilientes.

De acordo com a média e desvio padrão das variáveis, são os alunos com bom desempenho acadêmico que tendem a ter maior pontuação no questionário de resiliência, o que implica o aumento da presença desses fatores neste grupo. (DÍAZ *et al*, 2006, p. 208)¹⁰.

Diante deste entendimento teórico da problemática aqui em foco, aliado aos dados coletados na pesquisa de campo realizada, mais precisamente aqueles da escala de resiliência, e, ainda, tendo em vista as discussões de alguns autores especializados na área (VIRGOLIM, 2010; OUROFINO, GUIMARAES, 2007), julga-se possível inferir que as pessoas com AH/S possuem uma grande capacidade para lidar com situações adversas; em outras palavras, pode-se dizer que são bastante resilientes. Não desconsiderando o aspecto social, pois a rede de apoio é fator imprescindível, acredita-se que determinados atributos individuais, encontrados no perfil de muitas pessoas com AH/S – como criatividade, capacidade intelectual, senso de humor, habilidade para resolver problemas, por exemplo, exercem influência singular no desenvolvimento da capacidade de resiliência destes sujeitos. Entende-se, deste modo, que já que os sujeitos com AH/S possuem tais características, estas, combinadas, devem sim propiciar uma maior capacidade de resiliência.

Há uma ideia equivocada, baseada no senso comum, de que o sujeito com AH/S é emocionalmente prejudicado e frágil. Partindo dos pressupostos do STAA, bem como nos resultados dessa pesquisa, pode-se inferir que se o indivíduo desenvolver adequadamente todas as dimensões apresentadas no modelo teórico do STAA – obviamente, considerando as especificidades de sua condição, o que é muitas vezes negado – tem a tendência a viver de maneira saudável e se tornar feliz. Aliás, como qualquer pessoa.

¹⁰ Texto no original: “De acuerdo con la media y desviación estándar de estas variables, son los estudiantes con buen rendimiento académico los que tienden a tener puntajes más altos en el cuestionario de resiliencia, lo que implica mayor presencia de estos factores en este grupo.” (DÍAZ *et al*, 2006, p. 208).

Acredita-se, neste sentido, na íntima relação entre altas habilidades/superdotação e resiliência. A postura aqui adotada sustenta que as características da superdotação podem funcionar como propulsionadoras da capacidade de resiliência. As características próprias do sujeito com AH/S – inteligência, criatividade e motivação –, em conjunto com os demais atributos que fomentam a resiliência, têm uma clara implicação na autorregulação frente a situações adversas, funcionando como próprias estratégias de *coping*.

Oliveira e Nakano (2011) compartilham dessa visão ao destacar que o sujeito resiliente tem uma tendência a produzir pensamentos alternativos e usar soluções criativas. Esses autores, assim como Cyrulnik (2003) são os que mais enfatizam a importância da criatividade no processo de resiliência, no movimento de superação das adversidades. E para a TAA (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b), resiliência e criatividade estão intrinsecamente inter-relacionadas.

Diante do explanado, concorda-se com Pesce *et al* (2004) e com Junqueira e Deslandes (2003) quanto ao fato de que a resiliência precisa ser compreendida como fenômeno cognitivo e psicossocial complexo, o que requer uma abordagem ampliada no entendimento do mesmo. Nesse sentido, Pesce *et al* (2005) destacaram explicitamente que a questão do conceito de resiliência ainda é um ponto delicado na área.

A partir do explanado, evidencia-se que o ser não é um mero produto das forças externas, mas um agente ativo no desenvolvimento que pode proporcionar sua expansão na medida em que participa da invenção da realidade. Constata-se, desse modo, a interrelação das dimensões cognitiva, afetiva e social, isso porque a base afetiva atua de forma complexa e entrelaçada aos processos superiores, propulsionando a dimensão cognitiva, influenciando e dando origem a processos de pensamento (GASPAR, COSTA, 2011). É notório, nesse cenário, o papel da emoção para a autorregulação do ser, isto é, para organização interna do comportamento (VYGOTSKY, 2010; MATTOS, 2012).

Por fim, salienta-se a inter-relação dos constructos apresentados pelo STAA, pois, de acordo com esta perspectiva teórica, a possibilidade de analisar a resiliência “separadamente” é apenas momentânea e para fins exclusivamente didáticos, o de buscar uma maior precisão no constructo. Não existe um predomínio particular de qualquer uma das dimensões, mas uma dinâmica inseparável, na qual em dados momentos um dos domínios insurge mais intensamente, desenhando uma

'hierarquia' apenas circunstancial entre as funções (SANTANA, LOOS, 2007). A resiliência é, pois, um fenômeno interdependente das e integrado às dimensões configurativa, recursiva, criativa e moduladora, já suficientemente esclarecidas aqui, no que se julga necessário tendo em vista os objetivos do presente trabalho.

Neste capítulo apresenta-se uma retomada de partes do texto bem como a análise do todo. A retrospectiva de todo o trabalho tem o intuito de recordar ao leitor as questões de discussão, apresentar ideias conclusivas, as evidências até aqui apreendidas além de sugestões de novas investigações.

Superdotado, afinal, quem é esse ser? As altas habilidades/superdotação na perspectiva do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada

A identidade faz menção às características intrínsecas ao sujeito, que o permitem ser conhecido e reconhecido, por si mesmo e pelos outros. Dependem de um processo de desenvolvimento marcado pela inter-relação dos fatores intra (aspectos biológicos e de personalidade) e interpsíquicos (aspectos dos ambientes e das relações proximais).

Ao longo do processo de desenvolvimento humano constroem-se referências de mundo, que propiciam o conhecimento sobre si mesmo e sobre as demais coisas da realidade, bem como o valor conferido a tais parâmetros. Parte delas é incorporada à psique e, em uma combinação peculiar, torna-se o conjunto de atributos de cada sujeito: emergem daí sua individualidade, sua subjetividade, aquilo que o torna uno e diferenciado dos outros em muitos aspectos. Estes atributos são expressos por meio da identidade.

A união dos aspectos intra e interpsíquicos configura sua individualidade, propiciando à existência de diferentes identidades no conjunto da sociedade. A diversidade, segundo esse raciocínio, é indiscutível – o que permitiu argumentar sobre a *identidade superdotado* como uma identidade diferenciada.

Ciampa (2005) disserta sobre a identidade como um fenômeno que é, ao mesmo tempo, produto e produtor, ou seja, este autor a compreende como resultado das inúmeras interações que o indivíduo estabelece com seu entorno social. Contudo, também destaca sua capacidade autogeradora e constitutiva, já que as

características que ele (o indivíduo) possui influenciam as interações que vivencia, à medida que incita no “outro” determinadas respostas. Diante disso, tomou-se, primeiramente, como proposta de investigação, a análise da constituição da *identidade superdotado* e como esta recebe influência quando do estabelecimento de interações.

Para tanto, optou-se como base teórico-o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada – STAA (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a; 2013b), que explica a constituição e o desenvolvimento da psique humana a partir da inter-relação de quatro categorias principais: identidade (dimensão configurativa), *self* (dimensão recursiva), alteridade (dimensão moduladora) e resiliência (dimensão criativa).

A dimensão configurativa se reporta à identidade, pois dá forma aos atributos internos do sujeito, permitindo que este “se apresente” ao mundo, reconhecendo a si mesmo e seja reconhecido pelos outros. É a configuração que permite a interação no e com o ambiente. Já a dimensão recursiva versa sobre a estrutura organizativa dos recursos psicológicos construídos ao longo da vida de uma pessoa; estes constituem o *self* e são acessados pela identidade sempre que necessário. A dimensão moduladora, por sua vez, é associada à alteridade; isto é, à troca dialética vivenciada entre as pessoas nas relações proximais, e que as constitui, por meio dos variados tipos de interações sociais. E, por último, a dimensão criativa, que se compõe de vários fenômenos direcionados à capacidade de expansão, entre eles, a resiliência, muito importante na (re)criação de recursos psicológicos (que expandem as capacidades do sujeito), provendo assim, o *self*, a identidade e, indiretamente, as novas relações que virão a ser experienciadas.

Diante dos pressupostos do STAA, do desenho de desenvolvimento da psique humana que a mesma apresenta, depreendeu-se a necessidade de alteração da intenção original de pesquisa, na medida em que pareceu essencial inserir a investigação sobre a resiliência, por esta se mostrar, de acordo com esta concepção teórica, atrelada à constituição da identidade, conforme foi representado na Figura 3.

Nesse contexto, a presente pesquisa definiu, como objetivo geral, *analisar a constituição da identidade superdotado e o papel da resiliência para tais indivíduos*. Isso porque, em um primeiro momento, se acreditava que a condição de ser superdotado, as características intrínsecas a tal identidade, exerce influência no estabelecimento e no *continuum* das relações sociais. Agregando-sea isso a ótica do STAA, o argumento completou-se, pois a perspectiva de visualizar um pouco da

dinâmica das interações sociais em consonância com a própria constituição da pessoa, pareceu bastante promissora. Acrescentou-se, assim, o interesse em analisar o papel da resiliência por se acreditar que essa possui uma função relevante na constituição da identidade.

De maneira a alcançar o objetivo proposto – analisar a constituição da *identidade superdotado* e o papel da resiliência para tais indivíduos – utilizou-se como caminho metodológico uma pesquisa com enfoque misto, combinando instrumentos quantitativos e qualitativos, para se analisar uma parte do conjunto de crenças autorreferenciadas (enquanto fenômenos do self e da identidade) e a capacidade (reportada) de resiliência. Os instrumentos mostraram-se efetivos para alcançar o que se necessitava para comprovar as hipóteses elencadas na presente pesquisa.

Sobre a identidade da pessoa com AH/S, os resultados mostraram a impossibilidade de se traçar um perfil único do grupo, evidenciando uma população com perfil heterogêneo, como apontam diversos autores (ALENCAR; VIRGOLIM, 1999; MONKS, 2000; ROBINSON, 2002; VIRGOLIM, 2007c).

A esse respeito, verificou-se o afirmado por Ciampa (2005), que a identidade se apresenta ao mesmo tempo como diferença e igualdade: igualdade porque se os adolescentes pesquisados se identificam com a população de pessoas com AH/S e diferença porque cada um dos sujeitos da amostra apresentou um perfil próprio. Constatou-se também, nesse sentido, o anunciado na revisão teórica de que a identidade evoca a unidade do individual e do geral, pois, essa configuração propicia ao indivíduo ser reconhecido como um ser único e de forma análoga, idêntico ao seu grupo (CIAMPA, 2005; LOOS, 2009).

González-Rey (2004) disserta sobre o papel do “outro” significativo para a constituição da pessoa. A identidade é demarcada em um movimento de interação e reconhecimento bilateral entre o “eu” e o “outro”; decorrente dessa troca e, principalmente, das respostas emitidas por esse “outro”, tem-se um conteúdo que é, em grande parte, interiorizado pelo sujeito, de tal modo que se torna algo seu, como atributo constituinte do “si mesmo”.

O exposto acima foi investigado no grupo e, de modo geral, os participantes da amostra disseram apreciar sua *identidade superdotado*. O estudo mostrou que aqueles indivíduos que desfrutaram de um entorno social que considera essa

identidade com um significado benéfico, se dizem satisfeitos e contentes por tê-la, sugerindo aceitação.

Sobre isso, Virgolim (2007c) ressalta que se a criança receber respostas de pessoas significativas para ela e concluir que é aceita e valorizada, se enxergará como alguém competente e capaz de criar, além de ter satisfação consigo mesma; e, assim, há grande possibilidade de desenvolver suas potencialidades de forma plena.

A única adolescente do grupo que disse não gostar de possuir a *identidade superdotado* demonstrou não contar com apoio afetivo por parte de sua família e ser muito cobrada por ser superdotada. Nesse sentido, Virgolim (2007c) enfatiza que se o desenvolvimento só recebe críticas negativas, é esperado que internalize as mesmas, constituindo, nesse caso, um sistema de crenças sobre si negativas. Em função disso, há grande probabilidade de bloquear o processo de desenvolvimento. Na medida em que inibe sua capacidade natural de pensar e criar, não utiliza seu potencial plenamente, passando a ver como incompetente e inábil.

Os resultados da pesquisa mostraram também que vários dos participantes com AH/S preferem não comentar com outros sobre sua *identidade superdotado*, por receio de serem muito cobrados por isso ou, ainda, pelos rótulos e apelidos que podem receber, típicos estereótipos sinalizados a essa população.

A esse respeito, Bronfenbrenner (1996; 2011) reitera que as características do ser influenciam suas interações, assim como, a partir das novas interações características são construídas ou reconstruídas. Constatou-se que as características da *identidade superdotado* direcionam as relações que são estabelecidas; por exemplo, quando um adolescente não é convidado para o futebol porque seus colegas acham que ele “é bom apenas para estudar”, é *nerd*. Se ele introjetar diretamente tal rótulo, assumirá que não é competente para jogar futebol e se afastará da atividade. Por outro lado esse tipo de interação, considerando-se o funcionamento que o STAA apresenta, pode desencadear a (re)criação das características percebidas no sujeito, com base em várias outras possibilidades de combinação, culminando em novos recursos capazes de renovar a qualidade da interação com aqueles colegas, logo, gerando novos comportamentos.

É claro que a representação social da *identidade superdotado* exerce grande influência no processo de constituição do ser (e do meio). Pérez (2008) pontua que o aspecto social influi sobre a constituição do “eu mesmo” tanto quanto os aspectos

biológicos. Isso porque ambos os fatores se transpassam, de modo que a constituição da individualidade presume um processo prévio de construção de representações, que é intrínseco à individualidade dada.

Ciampa (2005) destaca que há um nexo entre os elementos que compõem o ser (biológico, psicológico e social) e a representação do sujeito, tanto que a individualidade implica antes, a representação que se tem dele, que, por sua vez, é componente da constituição da identidade do sujeito. Deste modo, as características biológicas da superdotação possuem também uma representação social, representação esta que exerce influência sobre a constituição da identidade do sujeito com AH/S. Assim sendo, na medida em que o “outro” emite informações que permitem ao indivíduo com AH/S aferir/avaliar as crenças que possui sobre si, as mensagens recebidas vão sendo incorporadas: se forem positivas quanto à *identidade superdotado*, o sujeito tende a construir crenças benéficas a seu respeito.

Assim, a *identidade superdotado* tem impacto sobre o lugar que o sujeito ocupa frente a si mesmo, bem como nas relações com os outros. É um círculo que se retroalimenta: ao mesmo tempo em que a representação que se tem da pessoa em questão influi no processo de sua constituição, as respostas que ela emite, na medida em que sua individualidade toma voz, também influencia o ambiente e as relações experienciadas. Esse contexto permite visualizar o impacto da *identidade superdotado* no desenvolvimento do ser, bem como no estabelecimento e continuação das relações sociais e na composição do “si mesmo”.

Constatou-se que, como decorrência da representação comum que se tem da *identidade superdotado* e da não aceitação da mesma, tem-se a tendência à “normalidade”. Normalidade esta resultante da própria organização do meio social no qual o sujeito está inserido, consequência dos padrões e valores culturais, que por sua vez, são disponibilizados para a pessoa que internaliza tais informações, tornando-os um fundamento seu, trazendo desdobramentos para sua vida.

Tais considerações permitem averiguar a importância da alteridade para a constituição da identidade do sujeito. Visualiza-se assim, a dimensão moduladora, como proposta pelo STAA, porque é nessa relação eu-outro que o sujeito, ao receber o *feedback* das figuras significativas, pode modular as crenças sobre si mesmo, isto é, pode (re)construir, validar e transformar, alterando padrões e crenças previamente introjetados e regulando seu comportamento.

É imprescindível atentar para a importância da família na vida da pessoa. A pesquisa mostrou que a família mostrou-se muitas vezes como ambiente de ameaça e tensão e não de acolhimento e desenvolvimento do sujeito.

Os resultados da pesquisa empírica também mostraram que o “outro” toma a posição de confirmar e legitimar o ser. Os participantes mostraram que as respostas que recebem da família e da rede de apoio social, bem como a possibilidade de compartilhar seus pensamentos e sentimentos, como ainda a disponibilidade de atenção e segurança por parte de pessoas significativas os fazem se sentir bem e acreditar em suas capacidades. Alguns deles relataram se empenhar para atingir metas porque sabem que tanto a família quanto os professores ficarão orgulhosos deles.

Verificou-se que as figuras significativas (mãe, pai, irmãos, professores, etc.), ocupam, sem dúvida, um espaço particular, pois atuam no sentido de confirmar o ser como sujeito, outorgando-lhe seu valor como pessoa. As respostas do “outro” permitem que o sujeito elabore as percepções de si mesmo (quem é, o que se sente, que atributos possui, como pensa e como age), e quando recebe um feedback positivo, a tendência é se ver dessa forma. As crenças autorreferenciadas positivas elaboradas a partir desses processos funcionam como fatores de proteção para os indivíduos.

Pôde-se discorrer sobre a importância da resiliência para a identidade no sentido de permitir ao sujeito se confirmar e se desenvolver. De acordo com Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013a, 2013b) a resiliência é, por excelência, a capacidade de se expandir, pois as soluções buscadas para enfrentar qualquer situação nova ou desafiadora exige, incondicionalmente, esta abertura – a abertura para novas reorganizações, portanto, para a criação de novos formatos, novas configurações, novas possibilidades.

Os resultados da presente pesquisa permitiram averiguar que atributos individuais citados como fatores impulsionadores da resiliência, como autonomia, flexibilidade, empatia, criatividade, capacidade intelectual, senso de humor, motivação, habilidade para resolver problemas, entre outros, são também encontrados quando se buscam as características possíveis de existirem em perfis de pessoas com AH/S. Há de se verificar a existência dos fatores elencados por Renzulli (2004), propiciando inferir sobre a possível relação entre resiliência e altas habilidades/superdotação.

Observou-se no grupo estudado uma busca, por parte dos participantes, por encontrar soluções para diferentes situações e assuntos. Usando-se da visão de Gardner (1995, p. 14) da inteligência como “[...] a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários”, e capacidade de resolver problemas e elaborar produtos nada mais é que instrumentalizar, infere-se sobre o importante papel da resiliência para o desenvolvimento da pessoa. De acordo com o STAA, a resiliência enquanto dimensão criativa é responsável por criar recursos e, se entende que instrumentalizar-se é criar recursos.

Sabe-se que o sujeito com AH/S mostra interesse profundo por determinado(s) assunto(s); em outras palavras, tem a necessidade de se instrumentalizar. Sendo a resiliência a base para essa instrumentalização, infere-se que esse sujeito a acessa mais frequentemente, e, como resultante, tem mais recursos, visualizado por sua precocidade e capacidade acima da média.

Dito isso, não é o fato de ter resiliência que faz do sujeito um superdotado, mas por ser superdotado, faz, provavelmente, um maior uso dela. O que o faz ser acima da média pode ser, exatamente, sua articulação com essa dimensão. A interação com a resiliência tem uma tradução cognitiva e comportamental, por traduzir-se em recursos construídos.

Quando os recursos construídos (armazenados no *self* – dimensão recursiva) chegam à configuração (identidade), se transformam em comportamentos. Cabe destacar, contudo, que para que isso ocorra, faz-se necessária a fluidez das dimensões, a harmonia e a interdependência das dimensões configurativa, recursiva, moduladora e criativa, por conta da natureza e tipo de atuação de cada uma, conforme já explanado. É inclusive a fluidez entre as dimensões que faz subsistir a superdotação.

A precocidade é uma característica que foi frequente observada na amostra pesquisada. Acredita-se que a precocidade condiz com um sujeito possuir mais recursos ou recursos mais qualificados quando comparado a outros de sua faixa etária. Tomando-se a resiliência, olhada ampliadamente como parte da dimensão criativa, pode-se novamente, supor a possibilidade de que busque maior acesso (para isso usa da criatividade) a essa dimensão, culminando na criação de mais ou melhores recursos, evidenciando-o como precoce. Além disso, faz parte deste raciocínio, a capacidade acima da média, lembrando que os fatores

comprometimento (envolvimento), criatividade e capacidade acima da média são aqueles elencados por Renzulli (2004) para se obter o “comportamento de superdotação”.

Faz-se oportuno destacar a diferença entre AH/S e precocidade. Acredita-se que a precocidade é um dos indicadores de AH/S, de modo que sua manifestação depende muito da interação entre os fatores pessoais e ambientais.

Dito isso, um sujeito com AH/S pode não manifestar sua superdotação por meio da precocidade porque o ambiente não contribuiu para tanto; o que significa que uma pessoa adulta pode começar a apresentar características de AH/S mesmo sem ter exibido precocidade em etapas anteriores de sua vida. A precocidade é um parâmetro que se usa para identificar uma pessoa com AH/S; ou seja, a precocidade não está exatamente no indivíduo, mas na comparação dele com os pares de referência.

Verificou-se a frequente preocupação entre os autores estudiosos da AH/S com a questão da discrepância entre os aspectos cognitivo e afetivo, que pode levar a uma assincronia ou desajuste emocional. Contudo, partindo do pressuposto anteriormente explanado, do interjogo das dimensões propostas pela TAA, acredita-se que, antes dessa discrepância ser algo “natural”, justificado pelo elevado potencial intelectual e distanciamento dos interesses comuns da faixa etária, este desajuste pode ser diminuído e quiçá eliminado. Reitera-se, desse modo, a importância do afeto das figuras importantes para o sujeito, já que, quando não está realizando algo em sua área de interesse (desde leituras, brincadeiras até a elaboração de produtos), este sujeito precisa ser positivamente afetado para obter o equilíbrio e não se desajustar, para que, assim, ocorra um desenvolvimento cognitivo e emocional equiparado.

Reitera-se a necessidade de repensar o conceito de resiliência, enfatizado como um ‘ponto delicado’ pela literatura disponível (PESCE et al, 2005), de forma a se obter um maior aporte teórico-metodológico para as pesquisas na área. Nesse sentido, e considerando-se os resultados obtidos na pesquisa teórica e empírica, salienta-se que os pressupostos do STAA parecem se mostrar efetivos para entender e explicar o desenvolvimento humano e, em específico, as altas habilidades/superdotação. Averiguou-se que vários dos constructos utilizados pelo STAA são familiares na literatura em Psicologia. Entretanto, são comumente compreendidos de maneira desconectada, como se constituíssem fenômenos

independentes. Outras vezes, são apresentados com pouquíssima precisão, até mesmo de forma confusa, como é o exemplo das categorias *self* e identidade. Assim sendo, uma das contribuições dessa teoria-método, ou meta-teoria (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b), é a possibilidade de oferecer uma estrutura básica que organiza as dimensões da psique, bem como os principais conceitos que as compõem, de uma maneira ampliada. Tal ampliação também abre espaço para teorizações mais pontuais que possam ser articuladas entre si pelo STAA e em consonância com a estrutura maior que as coordena.

O STAA busca demonstrar o impacto das diversas forças que influenciam o desenvolvimento da psique humana, tendo como foco primeiro a análise da qualidade das interações. No que se refere à contribuição trazida para o entendimento dos conceitos de identidade e de *self*, constructos frequentemente tratados no estudo do quem *sou/somos* e *como me/nos reconhecemos*, estão presentes na lista de conceitos que abarcam os limites da filosofia e da ciência. O resgate desta constatação feita pelo STAA rompe com a ideia de identidade limitada ao caráter individual, situando-a no campo relacional, enquanto demarca o *self* como algo que tende a buscar estabilidade; mas como a realidade é dinâmica e está sempre afetando o indivíduo, acaba por necessitar sempre de autoatualização.

Nessa perspectiva, as dimensões internas são moduladas pelas interações vivenciadas por meio da alteridade. Essa interação permitirá que o sujeito “se expanda” a partir das referências do outro, agregando novas marcas que poderão ser ressignificadas e incorporadas em suas próprias referências (crenças sobre si e sobre o mundo, que constituem o seu *self*). Tais referências, por sua vez, proverão sua identidade (sua interface de comunicação com o mundo).

Nesse sentido, o desenvolvimento humano pressupõe desenvolver recursos de variados tipos que serão armazenados e gerenciados pelo *self*, sendo requeridos pela identidade quando o indivíduo novamente se depara com o outro em uma nova interação, formando um círculo que se retroalimenta. Infere-se que as marcas que ficam impregnadas no sujeito a partir da relação vivenciada com o outro (sendo este outro qualquer “outro”, não necessariamente outra pessoa) são ressignificadas e transformadas em recursos por meio da *resiliência* - atividade psíquica que explora novas possibilidades de ser e de agir - envolvendo (re)criação e adaptação, diante de situações que exigem novas soluções.

Observa-se que, a partir de um empenho integrativo, o STAA apresenta um

esquema conceitual unificado, mas que descreve e distingue aspectos que, de maneira inter-relacionada, ajustam e modelam o desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital. Assim, concebe-se aqui, concordando com os autores da referida teoria, que não é possível tratar de uma dada categoria sem mencionar as outras, tendo em vista a própria natureza do desenvolvimento humano que é complexo e interdependente; “separam-se” certas dimensões apenas momentaneamente, para fins exclusivamente didáticos, com o fim de esclarecer acerca das funções que integram a psique humana.

E, por fim, destaca-se que, por mais que os resultados da presente pesquisa tenham se mostrado satisfatórios, atendendo aos objetivos aqui propostos, reitera-se sobre a necessidade de futuras pesquisas, principalmente no que concerne à dimensão da resiliência, precocidade e criatividade no grupo de alunos com AH/S.

Conclui-se essa pesquisa científica, esperando que esta perspectiva se materialize como contribuição para a ciência na medida em que propicie um melhor entendimento da *identidade superdotado*. Mais que isso, espera-se que os próprios “donos” dessa identidade possam encontrar nesse estudo explicações que, de alguma forma, tenham contribuição para a formação de pessoas mais felizes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. A. et al. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 39, n. 4, ago. 2005.

ALENCAR, E. M. L. **Criatividade**. Brasília: EdUnB, 1993.

ALENCAR, E. M. L.; FLEITH, D. S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3ª ed. Brasília: EdUnB, 2003.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ALENCAR, E. M. L. de; FLEITH, D.S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2ªed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. M. L.; VIRGOLIM, A.M. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In F.P. Nunes Sobrinho & A. C. B. Cunha (Org.), Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: Práticas e reflexões (89-114). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

ALVES, P. B. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Revista Psicologia**: reflexão e crítica. Porto alegre, v. 10, n. 2, 1997. Disponível em:<http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/pda_mestR7/textos/ecol_desv_hum_ub.pdf>. Acesso em: 12/05/2012.

ANTONIAZZI, A. S. *et al.* O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 3 , n. 2,n. 3, p. 273-294, jul./dez. 1998. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1998000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02/01/2012.

ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

BAHIA, Sara. O Conceito de Emocionalidade na Sobredotação. **Diversidades**. V. 9, n. 34, out./nov./dez. 2011. Disponível em:

_____. A Vida Emocional e Afetiva dos Alunos Sobredotados. **Diversidades**. V. 9, n. 34, out./nov./dez. 2011. Disponível em:

BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997.

BANDURA, A.; CERVONE, D. Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. **Journal of Personality and Social Psychology**. Cidade, v. 5, p. 1017-1028, 1983.

BARREIRA, D. D.; NAKAMURA, A. P. Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos. **Aletheia**. Portugal, n. 23, p. 75-80, jan./jun., 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1150/115013460008.pdf>>. Acesso em: 03/02/2012.

BECKER, L. S. **Elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisa**: no ensino médio, na graduação, na pós-graduação. Blumenau: Acadêmica, 1999.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: Uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V. 10, p. 129-139, 1994.

BRAGOTTO, D. Inovação existencial: entre adversidades e oportunidades criativas. In: GIGLIO, Z. G.; WESCHLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (orgs.). **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papyrus, 2009.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 14/03/2012.

BRINGUIER, J. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Difel, 1993.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CABRAL, Á.; NICK, E. **Dicionário técnico de Psicologia**. 10ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1998.

CAMARGO, D. **As emoções e a escola**. Curitiba, Travessa dos Editores, 2004.

CAVALLET, S. R. R. **Construção da identidade e escolhas no acesso ao ensino superior**: processos de mudança e trabalho psíquico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CUNHA, E. **Afeto e Aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DARWIN, C. **A Origem das Espécies**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

DER VEER, R. V.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

DÍAZ, S. C. P.; GIRALDO, A. F. R.; BUITRAGO, H. C. Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). **Psicología desde el Caribe**. Colombia, n. 17, p. 196-219, 2006. Disponível em: <<<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21301709>>>. Acesso em: 05/03/2012.

DORSCH, F.; HÄCKER, H.; STAPF, K. **Dicionário de Psicologia Dorsch**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G.; PALMERO, F. Emocioanes y salud. In: PALMERO, F. FERNÁNDEZ-ABASCAL (Org.). **Emociones y salud**. Barcelona: Ariel, 1999.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 15/02/2012.

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. An analysis of coping in a middle-aged community sample. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 21, p. 219-239, 1984.

FRANCO, G.; BEJA, M. J.; CANDEIAS, A.; PIRES, H. As Crianças Sobredotadas: Inteligência Emocional e Relações Afetivas. **Diversidades**. V. 9, n. 34, out./nov./dez. 2011. Disponível em:

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes**: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

GAMA, M. C. S.S. **Educação de superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GASPAR, F. D. R.; COSTA, T. A. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 15, n. 1, p. 121-129, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/15-1.pdf>>. Acesso em: 17/03/2012.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Barcelona: Aljibe, 1996.

GONZÁLEZ-REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

GRECO, C.; MORELATO, G.; ISON, M. Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. **Psicología, Cultura y Sociedad**. V. 10, n. 2, p. abr. p. 81-94, S.D. Disponível em: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2006.pdf> >. Acesso em: 06/03/2012.

GROTBERG, E. Novas Tendências em Resiliência. Em: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S.; (Org.). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARTER, S. **Manual for the self-perception profile for children**. Denver: University of Denver, 1985.

_____. Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In: BAUMEISTER, R. (org.). **Self-esteem**: the puzzle of low-self-regard. New York: Plenum Press, 1993.

HAZIN, I.; FRADE, C.; FALCÃO, J. T. R. Autoestima e desempenho escolar em matemática: contribuições teóricas sobre a problematização das relações entre cognição e afetividade. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 36, p. 39-54, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a04n36.pdf>. Acesso em: 17/03/2012.

HOLLINGWORTH, L. **Children above 180 IQ**: origin and development. Nueva York: World Books, 1942.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Lisboa: Instituto Antônio Houaiss, 2007.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais.** São Paulo: Pioneira, 1976.

JAFFEE, S.R.; CASPI, A.; MOFFITT, T. E. ; POLO-TOMÃ, S.M. ; TAYLOR, A. Individual, family and neighborhood factors distinguish resilient from non resilient children: a cumulative stressor model. **Child Abuse Negl**, v. 31, n. 3, p. 231-53, 2007.

JAPUR, M.; Alteridade e grupo: uma perspectiva construcionista social. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

JUNQUEIRA, M.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus tratos à criança. **Caderno Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 227-235, jan-fev. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000100025>. Acesso em: 05/03/2012.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KERNIS, M. H.; GOLDMAN, B. M. Stability and variability in self-concept and self-esteem. In: LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P. (org.). **Handbook of self identity.** New York: The Guilford Press, 2003.

KERNIS, M. H.; WHISENHUNT, C. R.; WAASCHULL, S. B.; GREENIER, K. D.; BERRY, A. J.; HERLOCKER, C. E.; ANDERSON, D. A. multiple facets of self-esteem and their relations to depressive symptoms. **Personality and social psychology bulletin**, v. 24, p. 657-668, 1998.

KOLLER, S. **Resiliência e vulnerabilidade em crianças que trabalham e vivem na rua.** S.D. Disponível em: <http://www.msmedia.com/ceprua/artigos/alessandra_tese.pdf>. Acesso em: 08/10/2012.

KOLLER, S. H. A escola, a rua e a criança em desenvolvimento. DEL PRETTE, Z. A. P. (org.). **Psicologia escolar e educacional.** 3ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2008.

KUPFER, M. C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado.** São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

LEME, M. I. S. Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** V.17, n. 3, p.367-380, 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a10v17n3.pdf>>. Acesso em: 12/03/2012.

LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LISBOA, C. *et al.* Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. V. 15, n. 2, p. 345-362, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-79722002000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 10/10/2012.

LONGMAN, P. **Dicionário escolar**: inglês-português, português-inglês. 2ª ed. Longman, 2008.

LOOS, H. **Atitude e Desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família**: uma Path-analysis. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: UNICAMP, 2003.

_____. **O desenvolvimento afetivo como fator de prevenção e promoção da saúde mental**. Curitiba, 2009. 22 diapositivos, color., 5 x 5 cm.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 30, p. 165-182, 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a11n30.pdf>>. Acesso em: 14/02/2012.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 36, p. 109-124, 2010.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, S. I. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. **Educação e alteridade**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R.S. **Sistema Teórico da Afetividade Ampliada. (Notas de Aula)**. Curitiba, novembro/2011. Disciplina "Cognição e Afetividade", ministrada na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 63-77, 1º sem.. 2004. Disponível em: <http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/pda_mestR7/textos/Bronfenb_estudosfamilias.pdf>. Acesso em: 16 mai 2012.

MARTÍNEZ, A. M. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MATTOS, S. M. N. de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000200014&script=sci_arttext>. Acesso em: 15/03/2012.

_____. Avaliar: um diálogo da afetividade com a rede de relações desenvolvidas no cotidiano escolar. **Revista de Educação**. Campinas, n. 25, p. 173-181, nov. 2008. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_10/PDF/25.pdf>. Acesso em: 16/02/2012.

Mc DAVID, J. W. The Self in the Environment: Self - Concept. In: MURRAY T. **The encyclopedia of Human Development and Education, Theory, Research and Studies**. Califórnia: Pergamon Press, 1990.

MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MISCHEL, W.; MORF, C. C. The self as a psycho-social dynamic processing system: A meta perspective on a century of the self in psychology. In: LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P. (Org.) **Handbook of Self and Identity**. New York: The Guilford Press, 2003.

MÖNKS, F. J. Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. In: In: MATE, Y. B. (org.). **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Amaru Ediciones: Salamanca, 2000.

MUÑOZ, D. E. O. La medición de la resiliencia. **Revista Investigación y Educación en Enfermería**. Colombia, vol. XXV, n. 1, p. 58-65, mar. 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105215404006>>. Acesso em: 10/02/2012. 58-65

NERI, A. L.; PELLONI, A. C. **Estudo exploratório das concepções de controle sobre o desempenho acadêmico em crianças bem e mal sucedidas na escola**. Campinas: UNICAMP, 1996. Relatório científico.

NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, S. I. N. **Pensando Sobre Si Mesmos**: o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar adversidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

OATLEY, K.; JENKINS, J. M. **Compreender as emoções**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

OLIVEIRA, M. E. de.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/17582>>. Acesso em: 15/03/2012.

OLIVEIRA, M. K. de.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, M. A. de.; REIS, V. L. dos; ZANELATO, L. S.; NEME, C. M. B. Resiliência: análise das publicações no período de 2000 a 2006. **Psicologia Ciência e Profissão**. São Paulo, v. 28, n. 4, p. 754-767. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n4/v28n4a08.pdf>>. Acesso em: 03/03/2012.

OLIVEIRA, M. A. de.; NAKANO, T. de C. Revisão de pesquisas sobre criatividade e resiliência. **Temas em Psicologia**. V. 19, n. 2, p. 467-479, 2011. Disponível em: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol19n2/PDF/v19n2a10.pdf>. Acesso em: 15/02/2012.

OUROFINO, V. T. A. T. de.; GUIMARAES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a pais e professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PALUDO, Karina Inês. **Método de enriquecimento curricular na educação de alunos alto habilidosos/superdotados**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação e Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2009.

_____. Subjetividade do sujeito com altas habilidades/superdotação: um ensaio sobre alteridade. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2012, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2012, p. 12301-12308. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5723_2956.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2012

_____. Identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação sob a perspectiva da Teoria da Afetividade Ampliada: ensaio sobre o papel da resiliência. **Ideacción**. Buenos Aires, 2012 (no prelo).

PANZERI, M. V. **Detección e identificación de altas capacidades intelectuales y creativas**: una abordaje para el profesorado y los profesionales de la educación y la salud. Buenos Aires: Nueva Librería, 2012.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D.. **Desenvolvimento humano**. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PÁRAMO, P. La construcción psicosocial de la identidad y del self. **Revista Latinoamericana de Psicología**. Colombia, v. 40, n. 3, p. 539-550, 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80511493010>>. Acesso em: 14/02/2012.

PEREYRA, M. R. La resiliencia. **Recursos escuela sabática**. Porto alegre, v. 10, n. 2, p. 01-09, fev. 2011. Disponível em: <<http://www.escuelasabatica.cl/2011/tri1/lecc8/2011-01-08ComentarioMRP.pdf>>. Acesso em: 17/02/2012.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com alta habilidades/superdotação adulta. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000730.pdf>> Acesso em: 10/09/2012.

PESCE, R. P. et al. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: teoria e pesquisa**. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 135-143, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a06v20n2.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; SANTOS, N. C.; MALAQUIAS, J. V.; CARVALHAES, R. Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 436-448, mar/abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000200010>. Acesso em: 13/04/2012.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; SANTOS, N. C.; OLIVEIRA, R. V. Carvalhaes de. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 135-143, mai.-ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a06v20n2.pdf>>. Acesso em: 13/03/2012.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

PIERS, E. V.; HARRIS, D. B. Pier-Harris Children's Self-Concept Scale. In: ROBINSON, J.; SHAVER, P.; MRIGHTSMAN, L. Measures of personality and social psychological attitudes. California: Academic Press, 1984.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a09>>. Acesso em: 09/03/2012.

POLETTTO, M. **Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10812/000602162.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12/05/2012.

POLETTTO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência,, fatores de risco e de proteção. **Revista Estudos em Psicologia**. Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, jul-set. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2008000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03/04/2012.

QUADROS, A. L. *et al.* A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de Química da UFMG. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 16, n. 1, p. 103-114, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 15/03/2012.

REGALLA, M. A.; GUILHERME, P. R.; SERRA-PINHEIRO, M. A. Resiliência e transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. **J. Bras. Psiquiatria**. Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 45-49, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852007000500010&script=sci_arttext. Acesso em: 13/03/2012.

RENZULLI, J. J. O que é esta coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Rio Grande do Sul, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272..>. Acesso em: 14/03/2012.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**, v.23, n. 1, p.39-45, jan/mar. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2006000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 15/04/2012.

ROBINSON, N. M. Introduction. In: NEIHART, M. et al. **The social and emotional development of gifted children: what do we know?** Washington: Prufrock Press, 2002.

ROSENBERG, M. Rosenberg self-esteem scale. In: ROBINSON, J.; SHAVER, P.; WRIGHTSMAN, L. (org.). **Measures of personality and social psychological attitudes**. California: Academic Press, 1991.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2ª. ed. Curitiba: Ibpx, 2008.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SANT'ANA, R. S.; LOOS, H. **Ensaio acerca da razão de uma teoria da afetividade**, 2010. 15 diapositivos, color., 5 x 5.

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. **Afetividade Ampliada**. Curitiba: [no prelo], 2013a.

_____. **Célula Psíquica**. Curitiba: [no prelo], 2013b.

SANT'ANA, R. S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 36, p. 109-124, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/17585>>. Acesso em: 13/04/2012.

SANT'ANA-LOOS, R.S. **Do Método e da Filodoxia na Compreensão da Realidade: o caso da leitura do projeto científico de L.S. Vygotsky para a Psicologia**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2013.

SASTRE, G.; MORENO, M. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

SILVERMAN, L. K. Counseling needs and programs for the gifted. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; PASSOW, A. H. (org.). **International handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press, 1993.

SIQUEIRA, A. C. **Instituições de abrigo, família e redes de apoio social e afetivo em transições ecológicas na adolescência**. Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Dissertação, Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.msmedia.com/ceprua/dis_aline_si.pdf>. Acesso em: 12 mai 2012.

SKINNER, E. A. **Perceived control, motivation and coping**. California: Sage, 1995.

SKINNER, E.A .; CHAPMAN, M.; BALTES, P.B. **The Control, Agency and Means-Ends Interview (CAMI) (English and German versions) Technical Report**. Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education, 1983.

SLAP, G. B. Conceitos atuais, aplicações práticas e resiliência no novo milênio. Adolescência **Latinoamericana**. Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 173-176, abr. 2001. Disponível em: <http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71302001000300011&lng=es&nrm=>>. Acesso em: 10/10/2012.

SOUSA, C. S. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, vol., n. 31, p. 09-34,. 2008. Disponível

em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5>>. Acesso em: 14/05/2012.

SOUZA, M. T. C. C. Alteridade na construção do “si mesmo”. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 27, n. 2, p. 249-254, abr./jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722011000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 16/03/2012.

SOUZA, M. T. S. de., CERVENY, C. M. O. Resiliência psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. **Revista Interamericana de Psicología**. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 119-126, 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/284/28440113.pdf>>. Acesso em: 15/03/2012.

STRATTON, P.; HAYES, N. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

TABOADA, N. G.; LEGAL, Eduardo J.; MACHADO, N. Resiliência: em busca de um conceito. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**. V. 16, n. 3, p. 104-113, 2006. Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0104-12822006000300012&script=sci_abstract>. Acesso em: 15/02/2012.

TACCA, M. C. V. R. Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TROMBETA, L. H. A. P.; GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso**: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

TUDGE, J. A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista? S.D. Disponível em: <http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,%202008.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. Da constituição da consciência a uma Psicologia Ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L.M. (org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

VARGAS, C. P. O desenvolvimento da resiliência pelas adversidades da escola. **Revista Espaço Acadêmico** – mensal nº 101, out, 2009. Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7671/470>
Q. Acesso em: 06/02/2012.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015>. Acesso em: 14/03/2012.

VIRGOLIM, A. M. R. O individuo superdotado: história, concepção e identificação. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. V.13, n. 1, p. 173-183, 1997. Disponível em: <<http://virgolim.wikispaces.com/file/view/O+indiv%C3%ADduo+superdotado.pdf>>. Acesso em: 18/04/2013.

_____. A criança superdotada e a questão da diferença: Um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas críticas**. v. 9, n.16, p.13-31, 2003.

_____. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a.

_____. Altas Habilidades e Desenvolvimento Intelectual. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. (org.). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007b.

_____. Desenvolvimento do autoconceito. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: MEC, secretaria de educação especial, 2007c.

_____. Aspectos sócio-afetivos da superdotação. In: **III ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, III CONGRESSO MERCOSUL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, VI ENCONTRO ESTADUAL REPENSANDO A INTELIGÊNCIA**, 2008, Canela. Anais e palestras. Canela, 2008. CD-ROM.

_____. Aspectos emocionais e assincronicos da superdotação. 2010. In: **IV ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, I CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, IV SEMINÁRIO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFPR**. 2010, Curitiba. Anais e palestras. Curitiba: UFPR, 2010. CD-ROM.

VYGOTSKY, LEV S. **Psicologia Pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

WAGNILD, G. M.; YOUNG, H. M. Development and psychometric evaluation of resilience scale. **J Nurs Meas**. V. 1, p. 165-78, 1993.

WALLON, H. **La evolucion psicologica del niño**. Buenos Aires: Psique, 1965.

WERNER, E. **Vulnerable but invincible**: a longitudinal study of resilient children and youth. *Vulnerable but invincible: un studio longitudinal de niños y jóvenes resilientes*. Nueva York: McGraw-Hill, 1982.

WOLIN, s. WOLIN, S. **The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity**. *El ser resilientes: como sobrevivientes de problemas familiares pueden estar por encima de la adversidad*. Nueva York: Villard Books, 1993.

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda**. Tese (Doutorado, Psicologia da Educação) - Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2001.

_____. *Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família*. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 8, num. esp., p. 75-84. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>>. Acesso em: 05/03/2012.

APÊNDICES

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros (as) participantes, queremos convidar o adolescente com altas habilidades/superdotação sob sua responsabilidade a participar dessa pesquisa sobre a identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação que faz parte do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob responsabilidade de Karina Inês Paludo e orientada pela Professora Helga Loos. Pedimos que você leia com atenção a proposta de participação e ao final decida se o adolescente sob sua responsabilidade participará.

Muito obrigada pela sua colaboração!

1. **Objetivo da pesquisa:** compreender a identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação.
2. **Participantes da pesquisa:** adolescentes identificados com altas habilidades/superdotação, entre 12 e 16 anos.
3. **Envolvimento da pesquisa:** ao autorizar que o(a) adolescente sob sua responsabilidade participe dessa pesquisa, ele(a) responderá a cinco questionários aplicados pela pesquisadora e uma entrevista. Para tanto, precisaremos encontrá-lo(a) três vezes, com a duração de aproximadamente uma hora: nos dois primeiros encontros para que ele(a) responda aos questionários e o terceiro para realizar a entrevista, devendo ser agendados conforme a disponibilidade do participante. Cada encontro será realizado com o intervalo de uma semana.
4. **Sobre os questionários:** pediremos que o adolescente responda a cinco questionários para compreendermos o que ele pensa sobre si e também conhecer sobre o seu relacionamento interpessoal, e a partir da entrevista usaremos um roteiro de perguntas para analisar vários aspectos de sua vida para complementar as informações obtidas por meio dos questionários.
5. **Riscos e desconforto:** a pesquisa não traz complicações legais nem riscos e/ou desconforto, haja visto que a mesma foi projetada tomando os devidos cuidados com a integridade física e psicológica dos sujeitos pesquisados. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Rubricas:

Responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador _____

6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo serão conhecidas apenas pelas duas pesquisadoras envolvidas no estudo, Karina Inês Paludo e Helga Loos. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada e não usado o nome do menor sob sua responsabilidade, para que a **sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. A entrevista a ser realizada será videogravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído. Assim, quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome, e sim um código.
7. **Benefícios da pesquisa:** o menor sob sua responsabilidade, pode não ser diretamente beneficiado com o resultado dessa pesquisa, contudo, o que ele tem a dizer pode nos fornecer dados que aliados a investigação teórica realizada neste estudo, pode trazer contribuições expressivas para que as pessoas com altas habilidades/superdotadas sejam melhor compreendidas pela família, escola e sociedade, o que nos possibilita atender com maiores possibilidades de sucesso suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais.
8. **Contato com a pesquisadora:** a pesquisadora responsável pela pesquisa, Karina Inês Paludo, pode ser encontrada na Universidade Federal do Paraná, situada na Rua General Carneiro, nº 460, Centro, Curitiba, Paraná, de segunda a sexta-feira, das 14h00 as 17h00, no telefone (45) 99505656 e ainda pelo endereço eletrônico karina_paludo@hotmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
9. **Desistência da pesquisa:** a participação do adolescente sob sua responsabilidade neste estudo é voluntária e se o mesmo não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
10. **Despesas com a pesquisa:** as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela participação do adolescente sob sua responsabilidade no estudo não receberá qualquer valor em dinheiro.

Rubricas:

Responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual autorizei o adolescente sob minha responsabilidade em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do(a) mesmo(a) a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo e autorizo voluntariamente o adolescente sob minha responsabilidade participe deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2012.

(Assinatura do responsável legal)

Rubricas:

Responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador _____

Apêndice 2

**TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa intitulada “Altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada: relações entre identidade e resiliência” que tem o objetivo de conhecer a identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação, que faz parte do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob responsabilidade de Karina Inês Paludo e orientada pela Professora Helga Loos-Sant’Ana. Pedimos que você leia com atenção a proposta de participação e ao final decida se participará.

Muito obrigada pela sua colaboração!

O que significa assentimento: o assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

1. **Objetivo da pesquisa:** compreender a identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação.
2. **Participantes da pesquisa:** adolescentes identificados com altas habilidades/superdotação, entre 12 e 16 anos.
3. **Se aceitar participar da pesquisa precisará:** responder a cinco questionários aplicados pela pesquisadora e uma entrevista. Para tanto, precisaremos encontrá-lo(a) três vezes, com a duração de aproximadamente uma hora: nos dois primeiros encontros para que você responda aos questionários e o terceiro para realizar a entrevista, devendo ser agendados conforme sua disponibilidade. Cada encontro será realizado com o intervalo de uma semana.

Rubricas:

Responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador _____

4. **Sobre os questionários:** pediremos que você responda a cinco questionários para compreendermos o que pensa sobre si e também para conhecer sobre o seu relacionamento interpessoal, e a partir da entrevista usaremos um roteiro de perguntas para analisar vários aspectos de sua vida para complementar as informações obtidas por meio dos questionários.
5. **Riscos e desconforto:** você não sofrerá nenhum risco e/ou desconforto, pois a pesquisa foi projetada tomando os devidos cuidados com a sua integridade física e psicológica .
6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo serão conhecidas apenas pelas duas pesquisadoras envolvidas no estudo, Karina Inês Paludo e Helga Loos. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada e não usado o seu nome para que **sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. A entrevista a ser realizada será videogravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído. Assim, quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome, e sim um código.
7. **Benefícios da pesquisa:** você pode não ser diretamente beneficiado com o resultado dessa pesquisa, contudo, o que tem a dizer pode nos fornecer dados que aliados a investigação teórica realizada neste estudo, pode trazer contribuições expressivas para que as pessoas com altas habilidades/superdotadas sejam melhor compreendidas pela família, escola e sociedade, o que nos possibilita atender com maiores possibilidades de sucesso suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais.
8. **Contato com a pesquisadora para dúvidas:** se você ou o seu responsável legal tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, poderá(ao) contatar a pesquisadora responsável Karina Inês Paludo, na Universidade Federal do Paraná, situada na Rua General Carneiro, nº 460, Centro, Curitiba, Paraná, de segunda a sexta-feira, das 14h00 as 17h00, no telefone (45) 99505656 e ainda pelo endereço eletrônico karina_paludo@hotmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Rubricas:

Responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador _____

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7251. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

- 9. *Desistência da pesquisa:*** sua participação é voluntária e se por algum motivo não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este termo de assentimento informado livre e esclarecido assinado.
- 10. *Despesas com a pesquisa:*** as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo não receberá qualquer valor em dinheiro.

Rubricas:

Responsável legal_____

Pesquisador Responsável_____

Orientador

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de ASSENTIMENTO INFORMADO.

NOME DO ADOLESCENTE

ASSINATURA

DATA

NOME DO INVESTIGADOR

ASSINATURA

DATA

Rubricas:

Responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador

FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

NOME:				
DATA DE NASCIMENTO:		DE:	IDA	LOCAL DE NASCIMENTO:
NOME DO AI:			NOME DA MÃE:	
ENDEREÇO:				
BAIRRO:		CIDADE:		ESTAD O: PAÍS:
TELEFONE: ()			E-MAIL:	
ESTRUTURA FAMILIAR				
QUANTOS IRMÃOS TEM:				
ESCOLARIDADE DA MÃE:() PRIMÁRIO () SECUNDÁRIO () MÉDIO () SUPERIOR				
ESCOLARIDADE DO PAI:() PRIMÁRIO () SECUNDÁRIO () MÉDIO () SUPERIOR				
PROFISSÃO DA MÃE:				
PROFISSÃO DO PAI:				
PESSOAS COM QUEM MORA	NOME		ID ADE	PARENT ESCO
ALGUÉM NA FAMÍLIA POSSUI ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO? SE SIM, EM QUAL ÁREA?				
IDENTIFICAÇÃO				
APRESENTOU PRECOCIDADE?				
CHEGOU AO ATENDIMENTO POR INDICAÇÃO OU AVALIAÇÃO? DE QUEM? COMO?				
INSTRUMENTOS USADOS NA IDENTIFICAÇÃO:				
ÁREA(S) DE POTENCIAL SUPERIOR:				
RENDA FAMILIAR (MARQUE COM UM X)				
1-MENOS DE R\$ 350,00 ()		3-DE R\$ 1.401,00 a 3.500,00 ()		5-DE R\$ 5.250,00 a 7.000,00 ()
2- DE R\$ 350,00 a 1.400,00 ()		4-DE R\$ 3.501,00 a 5.250,00 ()		6-MAIS DE R\$ 7.001,00 ()
INTERESSES E ATIVIDADES				
OBSERVAÇÕES				



Apêndice 4 – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisadora: Karina Inês Paludo
Orientadora: Helga Loos-Sant'Ana

PERCEPÇÃO DE SI MESMO

1. Suponhamos que você tenha de se descrever para uma pessoa não o conhece. Que qualidades e defeitos você mencionaria?
2. Conte-me sobre seus interesses e perspectivas futuras.
3. Descreva dois momentos que considera terem sido os mais importantes que aconteceram em sua vida. Por que você os considera assim?
4. Você é uma pessoa com altas habilidades/superdotação:
 - a. Para você, o que é ser superdotado(a)?
 - b. Você se sente um superdotado(a)?
 - c. Como é ser um superdotado(a)?
 - d. Como você acha que as pessoas percebem isso em você?
5. O que gosta de fazer? E o que não gosta?
6. Você acha que seu desempenho nas atividades que realiza condiz com suas capacidades?
7. Você se considera competente para realizar qualquer atividade?

PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA

- 8a. Que expectativas você percebe em sua família pelo fato de você ser superdotado(a)?
- 8b. Como se sente em relação a estas expectativas?
9. Seus pais desejam e cobram que você seja o melhor aluno(a) da turma? Se sim, como sabe que eles querem isso?
- 10a. Como se sente quando sua família cobra que você seja o melhor no que faz?
- 10b. Isso é bom para você ou não? Por quê?
11. Você se sente aceito(a), seguro(a), amado (a), protegido(a) por sua família?
12. Sua família tem disponibilidade para ouvir as coisas que você tem a dizer?
- 13a. Você acredita que pode confiar, compartilhar medos e preocupações com sua família?

13b. Eles lhe oferecem conselhos, sugestões e informações?

14. Sua família já passou por algum tipo de problema como:

- a) Desemprego;
- b) Doenças;
- c) Acidentes;
- d) Prisão de algum familiar;
- e) Morte de alguém próximo;
- f) Dependência química (bebida alcoólica, tabaco, drogas ilícitas ou outro);
- g) Violência física entre membros da família ou sofrida por você, como brigas, socos ou com uso de objetos;
- h) Separação entre seus pais;
- i) Sofrimentos experienciados por você por ser chamado com apelidos, por brincadeiras ou comentários desagradáveis.

Se você participou de qualquer destas situações, como se sentiu vivenciando isso? E o que você fez?

PERCEPÇÃO DA REDE DE APOIO

a) ESCOLA

15a. Como é a sua relação com professores e colegas?

15b. Lembra-se de algum episódio muito prazeroso? Por que você se sentiu assim? E o que fez?

15c. E de algum episódio constrangedor ou dolorido? Por que você se sentiu assim? E o que fez?

16. Seus professores sabem que você é uma pessoa com altas/habilidades/superdotação?

17a. Você acha ser possível atingir as expectativas que seus professores têm de você?

17b. Isso é algo confortável ou traz algum sentimento desagradável? Por quê?

18a. Seus professores exigem que você tenha um desempenho melhor do que seus colegas, pelo fato de você ser superdotado(a)?

18b. Isso é algo bom ou ruim? Ajuda-o ou não? Por quê?

19. Você acredita que as notas e conceitos que obtém na escola correspondem a suas potencialidades?

b) AMIGOS

20. Conte-me um pouco sobre como são seus melhores amigos.

21. Qual a idade dos seus amigos (as)?

22. Você se sente querido (a) e aceito (a) por seus amigos?

23. Você se considera uma pessoa com facilidade para fazer amigos ou não? Por quê?



Apêndice 5 – Expressões Incompletas

EXPRESSÕES INCOMPLETAS



Pesquisadora: Karina Inês Paludo
Orientadora: Profa. Dra. Helga Loos

Caro(a) participante, este questionário intitulado “Expressões Incompletas” tem o intuito de conhecer um pouco mais sobre você. Assim, pedimos que leia atentamente cada frase que segue e a complete da maneira que achar melhor. Lembramos que não temos o objetivo de classificar como correta ou errada, mas sim de conhecer o que você pensa e sente.

Muito obrigada pela sua colaboração!

PERCEPÇÃO DE SI MESMO

1. Toda pessoa tem qualidades e defeitos. A qualidade que mais me orgulho de ter
é _____ e o
defeito que mais me incomoda é _____.
2. Se eu pudesse mudar algo no meu jeito de ser,
mudaria _____.
3. Se eu tivesse de descrever o que é ser uma pessoa superdotada em uma
frase eu diria que
_____.
4. Se tivesse de escolher três adjetivos que mais combinam comigo, escolheria
dizer que sou uma
pessoa _____.
5. Existem semelhanças e diferenças entre as pessoas. Sinto-me semelhante às
demais pessoas quando _____.
_____. Por outro lado,
sinto-me diferente quando _____.
6. O que espero de mim mesmo
é _____.

PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA

7. Em _____ minha _____ família _____ me _____ identifico com _____, porque _____.
8. Acho que minha família percebe e valoriza meu potencial quando _____. Quando _____ isso _____ acontece, _____ eu _____ me sinto _____.
9. Quando sou bem sucedido na escola (tiro notas altas) e em outras atividades minha _____ família _____. Quando acontece o contrário (tiro notas baixas) minha família _____.
10. Quando vivo algum conflito ou dificuldade em meus relacionamentos na escola (com professor e/ou com colega) meus pais _____.
11. Eu sugeriria para famílias de pessoas como eu, com altas habilidades/superdotação, que _____.

PERCEPÇÃO DA REDE DE APOIO

c) ESCOLA

12. Sobre _____ mim, _____ meus _____ professores _____ pensam _____ e _____ esperam _____ que _____ eu _____.
13. Meu comportamento na escola é _____, porque _____.
14. Meu desempenho na escola é _____, pois _____.
15. Quando vivo algum conflito ou dificuldade na escola, meus professores _____ e _____ a _____ equipe pedagógica _____.

16. Eu _____ gostaria _____ que _____ meus professores_____.

17. Se eu pudesse fazer recomendações para o diretor da minha escola com o objetivo de melhorar a vida das pessoas com altas habilidades/superdotação proporia_____.

d) AMIGOS E COLEGAS

18. Sobre mim, meus amigos e colegas pensam que_____.

19. Sobre o fato de eu ser superdotado (a), meus amigos e colegas pensam _____.

20. Acredito que alguns dos meus colegas de escola querem ser meus amigos porque_____.

21. Penso que alguns dos meus colegas de escola não querem ser meus amigos porque_____.

ANEXOS

Anexo 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB A ÓTICA DA TEORIA DA AFETIVIDADE AMPLIADA: RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E RESILIÊNCIA

Pesquisador: KARINA INÊS PALUDO

Área Temática: Área 9. A critério do CEP.

Versão: 3

CAAE: 07700112.9.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 156.482

Data da Relatoria: 21/11/2012

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado) da UFPR, que tem por objetivo estudar a identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação, a partir da diferenciação e explanação sobre identidade e self apresentada pela Teoria da Afetividade Ampliada. Segundo essa teoria, "...a constituição da psiquê de uma pessoa envolve um conjunto de processos obtidos a partir da inter-relação dos fatores intra e interpessoais do sujeito, no qual se revestem de enorme importância as relações de alteridade, isto é, de interações qualitativas desde a mais tenra idade do ser...". Explica, ainda, a pesquisadora que, de acordo com a Teoria da Afetividade Ampliada, entende-se que "...que as marcas que ficam impregnadas no sujeito a partir da relação vivenciada com o outro (sendo este outro qualquer outro, não necessariamente outra pessoa) são resignificadas e transformadas em recursos por meio da resiliência, isto é, da atividade psíquica que explora novas possibilidades de ser e de agir, envolvendo (re)criação e adaptação, diante de situações que exigem novas soluções...". A pesquisa pretende, a partir desse modelo de análise, investigar como se expressa a identidade do superdotado e qual o papel da resiliência em sua constituição. A pesquisa será realizada com estudantes adolescentes com altas habilidades/superdotação, entre 12 e 18 anos, de uma instituição em Curitiba. A amostra é de 12 estudantes. A metodologia será mista, quantitativa na primeira etapa, e qualitativa na segunda etapa. Na primeira etapa, constituída por dois encontros, serão aplicados quatro escalas padronizadas: Escala Piers-Harris de Autoconceito; Escala Rosenberg de Autoestima;

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (Domínio Acadêmico) - ICCAC, de Skinner e Escala de Resiliência, de Wagnild e Young. Essas escalas avaliam níveis de autoconceito, autoestima e crenças de controle no domínio acadêmico, ou seja, as crenças auto-referenciadas (crenças sobre o self), e a resiliência. Na segunda etapa, constituída por um encontro, a metodologia é de natureza qualitativa, com o emprego de uma entrevista semiestruturada e formulário com expressões incompletas a serem finalizadas por escrito, formuladas pela pesquisadora e orientadora, com base na literatura utilizada na pesquisa, bem como em seus objetivos. Os dados da primeira fase serão analisados com base nos critérios utilizados pelos próprios instrumentos de pesquisa. Os dados das entrevistas da segunda fase serão analisados pelo exame de seu conteúdo, com base na teoria adotada pela pesquisa

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral é o de investigar o impacto da condição de ser superdotado na constituição da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação e o papel da resiliência nesse processo. A pesquisa tem como objetivos específicos: a) analisar teoricamente a constituição da identidade e do self humanos, a partir da Teoria da Afetividade Ampliada; b) pesquisar como a qualificação de superdotado pode influenciar na construção da identidade do indivíduo com altas habilidades/superdotação; c) Compreender o papel da resiliência na constituição da identidade do indivíduo com altas habilidades/superdotação; d) investigar a qualidade das interações mais significativas vivenciadas pelo adolescente com altas habilidades/superdotação (família, escola, pares) e seus possíveis efeitos na construção da identidade

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora explica que foram tomadas todas as medidas para minimização do risco. E, caso ocorra algum desconforto ou constrangimento por parte dos adolescentes participantes, eles serão encaminhados ao serviço de apoio psicológico já existente na Instituição coparticipante. Foi anexado termo de compromisso pela instituição de assegurar o atendimento psicológico dos alunos participantes

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa parece exequível e relevante. Cumpre esclarecer que a pesquisadora anexou carta explicando que a pesquisa, ao contrário do previsto inicialmente, se realizará apenas em uma instituição coparticipante, visto que não foi possível contato com a outra instituição prevista no projeto original.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram devidamente apresentados.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram sanadas

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo aprovado

CURITIBA, 28 de Novembro de 2012

Assinador por:

IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Anexo 2
Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE

Karina Inês Paludo
Pesquisadora

Escala Piers-Harris de autoconceito

“O que eu percebo sobre mim mesmo”

(Piers, E.V. & Harris, D. B., 1984; tradução Jacob, A.V. & Loureiro, S.R., 1999).

Nome: _____

Você vai ler uma série de frases que mostram coisas que algumas pessoas percebem em si mesmas. Em cada afirmação, você deve pensar se ela descreve ou não o que você percebe sobre si mesmo. Se ela for verdadeira ou na maior parte verdadeira para você, diga “sim”. Se for falsa ou na maior parte falsa para você, diga “não”. Responda todas as questões, mesmo que seja difícil decidir.

Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas. Este material faz parte da nossa pesquisa e é confidencial. Então nós vamos esperar que você responda realmente como se vê internamente. Obrigada por sua atenção e colaboração.

Meus colegas fazem gozações de mim.	() sim	() não
Eu sou uma pessoa feliz.	() sim	() não
É difícil para eu fazer amigos.	() sim	() não
Muitas vezes eu estou triste.	() sim	() não
Eu sou muito esperto.	() sim	() não
Eu sou tímido.	() sim	() não
Eu fico nervoso quando a professora me chama.	() sim	() não
A minha aparência me incomoda.	() sim	() não
Quando eu crescer, serei uma pessoa importante.	() sim	() não
Eu fico preocupado quando nós temos prova na escola.	() sim	() não

	sim	não
Eu não sou muito admirado na escola.	() sim	() não
Eu me comporto bem na escola.	() sim	() não
Geralmente a culpa é minha quando algo dá errado.	() sim	() não
Eu causo problemas para minha família.	() sim	() não
Eu sou forte.	() sim	() não
Eu tenho boas ideias.	() sim	() não
Eu sou alguém importante na minha família.	() sim	() não
Eu sempre quero as coisas do meu jeito.	() sim	() não
Eu sou bom para fazer as coisas com minhas mãos.	() sim	() não
Eu desisto facilmente.	() sim	() não
Eu sou bom em meus trabalhos da escola.	() sim	() não
Eu faço muitas coisas ruins.	() sim	() não
Eu sei desenhar bem.	() sim	() não
Eu sou bom em música.	() sim	() não
Eu me comporto mal em casa.	() sim	() não
Eu sou lento em terminar os meus trabalhos da escola.	() sim	() não
Eu sou alguém importante na minha classe.	() sim	() não
Eu sou nervoso.	() sim	() não
Eu tenho olhos bonitos.	() sim	() não
Eu consigo falar bem na frente da classe.	() sim	() não
Na escola, eu fico no mundo da lua.	() sim	() não
Eu atormento meu(s) irmão(s) e irmã(s).	() sim	() não
Meus amigos gostam das minhas ideias.	() sim	() não
Eu geralmente me meto em encrenca.	() sim	() não

Eu sou obediente em casa.	() sim	() não
Eu tenho sorte.	() sim	() não
Eu sou muito preocupado.	() sim	() não
Meus pais e esperam muito de mim.	() sim	() não
Eu gosto de ser do jeito que eu sou.	() sim	() não
Eu me sinto “por fora” das coisas.	() sim	() não
Eu tenho um cabelo bonito.	() sim	() não
Muitas vezes eu me ofereço para responder às coisas que os professores perguntam.	() sim	() não
Eu gostaria de ser diferente.	() sim	() não
Eu durmo bem à noite.	() sim	() não
Eu odeio escola.	() sim	() não
Eu sou um dos últimos a ser escolhido nas brincadeiras e jogos.	() sim	() não
Eu fico bastante doente.	() sim	() não
Eu sou frequentemente mau com as pessoas.	() sim	() não
Meus colegas da escola acham que eu tenho boas ideias.	() sim	() não
Eu sou infeliz.	() sim	() não
Eu tenho muitos amigos.	() sim	() não
Eu sou alegre.	() sim	() não
Eu não sei muitas coisas que deveria saber.	() sim	() não
Eu sou bonito(a).	() sim	() não
Eu tenho muita energia.	() sim	() não
Eu entro em muitas brigas.	() sim	() não
Eu sou popular entre os meninos.	() sim	() não
As pessoas me atormentam.	() sim	() não
Minha família esta triste comigo.	()	()

	sim	não
Eu tenho um rosto simpático.	() sim	() não
Quando eu tento fazer alguma coisa, tudo parece dar errado.	() sim	() não
Eu sou atormentado em casa.	() sim	() não
Eu sou um líder em brincadeiras e esportes.	() sim	() não
Eu sou desajeitado.	() sim	() não
Nos jogos e esportes, eu assisto ao invés de jogar.	() sim	() não
Eu esqueço facilmente o que aprendo.	() sim	() não
É fácil conviver comigo.	() sim	() não
Eu perco a paciência facilmente.	() sim	() não
Eu sou popular entre as meninas.	() sim	() não
Eu leio bem.	() sim	() não
Eu prefiro trabalhar sozinho do que em grupo.	() sim	() não
Eu gosto dos meus irmãos (ãs).	() sim	() não
Eu tenho um corpo bonito.	() sim	() não
Muitas vezes eu sou medroso.	() sim	() não
Eu sempre estou derrubando ou quebrando as coisas.	() sim	() não
As pessoas confiam em mim.	() sim	() não
Eu sou diferente das outras pessoas.	() sim	() não
Eu tenho maus pensamentos.	() sim	() não
Eu choro facilmente.	() sim	() não
Eu sou uma boa pessoa.	() sim	() não

Data da aplicação:	Hora de Início:	Fim:
Nome Fictício:	Arquivo da Transcrição:	



Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE

Karina Inês Paludo

Pesquisadora

Escala Rosenberg de autoestima

(Rosenberg, 1984; traduzida por Loos ,2003).

Nome: _____

As frases abaixo expressam sentimentos que as pessoas podem apresentar em relação a si próprias. Você deve ler cada uma delas e compará-las com o sentimento que você experimenta em relação a você mesmo. Assinale “concordo” se você acha que a frase combina com você e “discordo” se a frase não combina com você.

Este material faz parte de nossa pesquisa e é confidencial. Agradecemos a sua importante colaboração.

Acho que sou uma pessoa de muito valor.	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Eu acho que tenho várias boas qualidades.	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Muitas vezes eu acho que sou um fracasso.	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Eu sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Eu não tenho motivos para me orgulhar de mim mesmo(a).	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Eu tenho um sentimento positivo em relação a mim mesmo(a).	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

De maneira geral, eu estou satisfeito comigo mesmo(a).	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Eu não sinto muito respeito por mim mesmo(a).	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Algumas vezes eu me sinto inútil.	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Às vezes eu acho que não sou tão capaz quanto deveria ser.	
discordo <input type="checkbox"/>	concordo <input type="checkbox"/>

Data da aplicação:		Hora de Início:		Fim:
Nome Fictício:		Arquivo da Transcrição:		

Anexo 4
Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE



Karina Inês Paludo
 Pesquisadora

ICCAC – Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência
(Domínio Acadêmico)

(Skinner, Chapman & Baltes, 1983; traduzida por Neri & Pelloni, 1996; modificada por Loos, 2003)

Nome: _____

Solicitamos que você responda a cada uma das questões abaixo da maneira mais atenta e sincera possível. Este material faz parte de nossa pesquisa e é confidencial. Queremos desde já agradecer a sua colaboração.

1. Eu me esforço para prestar atenção em tudo o que o professor diz em sala de aula.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
2. Quando alguém aprende as coisas com facilidade é porque tem sorte.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
3. Meus professores não gostam de mim.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
4. Quando os alunos compreendem rapidamente o que o professor está ensinando é porque são inteligentes.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
5. Meus professores me ajudam a perceber no que eu posso melhorar na escola.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
6. Eu não me esforço muito para prestar atenção a tudo o que o professor explica.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
7. Por mais que eu me esforce, eu não consigo aprender coisas difíceis.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
8. Quando o professor me faz uma pergunta e eu erro, é porque tive azar.			
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>

9.Quando as crianças demoram para compreender o que o professor está ensinando é porque não são inteligentes.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

10.Se eu vou mal na escola é porque eu não sou inteligente.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

11.Tirar notas baixas é uma questão de falta de sorte.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

12.É difícil entender porque alguém responde certo quando o professor faz uma pergunta complicada.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

13.Se eu decido que não vou tirar notas baixas, eu não tiro.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

14.Quando a matéria é difícil, eu me esforço ao máximo para tirar notas altas.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

15.Quando alguém tem dificuldade para aprender é porque não tem sorte.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

16.Quando eu vou mal nas provas é porque não tomei cuidado para não cometer erros.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

17.Quando eu resolvo aprender alguma coisa muito difícil, eu consigo.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

18.Quando eu tiro notas baixas é por azar.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

19.Se eu decido que não vou fazer nada errado (por exemplo, em um teste de matemática ou em um ditado), eu não erro.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

20.Meus professores gostam de mim.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

21.Quando um aluno vai mal na escola é porque não tem capacidade suficiente.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

22.Quando os alunos não vão bem na escola é por causa dos seus professores.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

23.Quando os alunos não conseguem aprender direito, é porque não se esforçam o bastante.

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

24.Quando um aluno vai bem em uma matéria difícil, é porque se esforçou para aprender.

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

25.Quando o professor faz uma pergunta para algum aluno e ele erra é porque não é inteligente.

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

26.Quando um aluno vai bem na escola é porque é inteligente.

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

27.Quando o professor faz uma pergunta e algum aluno acerta é porque é inteligente.

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

28.Quando os alunos não conseguem entender o que o professor explica, é porque não prestam suficiente atenção.

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

29.Quando os alunos conseguem boas notas na escola é difícil saber qual a razão.

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

30.É difícil entender porque um aluno vai mal numa matéria em que costumam ir bem.

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

31.Quando os alunos conseguem compreender o que o professor explica, é porque prestam bastante atenção.

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

32.Quando eu vou bem nas provas é porque eu trabalhei com cuidado pra não errar.

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

33.Eu consigo resolver os problemas corretamente (por exemplo, em matemática) sem muito esforço.

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

34.Quando o professor me faz alguma pergunta e eu acerto, é porque a sorte ajudou.

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

35.Os alunos vão bem na escola porque os professores dão um empurrãozinho.

Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

36.Tirar notas boas é questão de sorte.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

37.Quando os alunos cometem erros nas provas é porque não trabalharam com atenção.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

38.Quando os alunos vão bem na escola é por causa dos seus professores.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

39.Mesmo sabendo que se eu não me esforçar não conseguirei tirar boas notas, eu não consigo estudar.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

40.É difícil saber a razão de um aluno acertar tudo numa prova de matemática.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

41.Quando os alunos tiram notas boas é porque se dão bem com os professores.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

42.Quando eu tenho dificuldade para aprender, é por azar.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

43.Eu acho que não adianta eu me esforçar para ir bem na prova, porque eu não tenho mesmo capacidade.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

44.Se um aluno não vai bem na escola é porque não se dá bem com os seus professores.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

45.Se eu tiro notas boas é porque sou sortudo.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

46.Às vezes eu sei que vou tirar nota baixa, mas não consigo fazer nada para evitar isso.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

47.Quando os alunos têm problemas na escola é porque os professores não ajudam.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

48.Quando um professor faz uma pergunta a um aluno e ele acerta, é porque teve sorte.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

49.Não é fácil conseguir que os professores me ajudem quando eu preciso.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

50.Quando eu aprendo com facilidade é por sorte.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

51. Meus professores me ajudam quando eu preciso.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

52. Meus professores não me orientam quanto ao que eu preciso fazer para melhorar na escola.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

53. Quando o professor faz uma pergunta a um aluno e ele erra, é porque teve azar.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

54. Quando os alunos acertam nas provas é porque trabalharam com atenção

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

55. Tirar notas boas não depende de mim.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

56. Por mais que eu me esforce, eu não consigo resolver alguns problemas (por exemplo, em matemática).

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

57. Se eu vou bem na escola é porque eu sou inteligente.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

58. Eu não preciso me esforçar muito para ir bem nas provas.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

59. É difícil saber porque alguém erra quando o professor lhe faz uma pergunta.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

60. Quando um aluno comete muitos erros em um teste (por exemplo, de matemática), é difícil saber a razão.

Nunca <input type="checkbox"/>	Quase <input type="checkbox"/>	Às Vezes <input type="checkbox"/>	Sempre <input type="checkbox"/>
Nunca			

Data da aplicação:

Hora de Início:

Fim:

Nom
e Fictício:

Arquivo
da Transcrição:

Anexo 5



Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE

Karina Inês Paludo

Pesquisadora

Escala de Resiliência(Wagnild e Young, 1993; traduzida por Pesce *et al*, 2005)**Marque o quanto você concorda ou discorda das seguintes afirmações:**

	DISCORDO			NÃO CONCOR DO NEM DISCORD O	CONCORDO		
	Totalment e	Muito	Pouco		Pouco	Muito	Totalmen te
1. Quando eu faço planos, eu os levo até o fim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra.	1	2	3	4	5	6	7
3. Eu sou capaz de depender de mim mais do que de qualquer pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
4. Manter interesse nas coisas é importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu posso estar por minha conta se eu precisar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Eu sinto orgulho de ter realizado coisas na minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação.	1	2	3	4	5	6	7
8. Eu sou amigo de	1	2	3	4	5	6	7

mim mesmo.							
9. Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Eu sou determinado.	1	2	3	4	5	6	7
11. Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas.	1	2	3	4	5	6	7
12. Eu faço as coisas uma de cada vez.	1	2	3	4	5	6	7
13. Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes.	1	2	3	4	5	6	7
14. Eu sou disciplinado.	1	2	3	4	5	6	7
15. Eu mantenho interesse nas coisas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Eu normalmente posso achar motivo para rir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
18. Em uma emergência, eu sou uma pessoa com quem as pessoas podem contar.	1	2	3	4	5	6	7
19. Eu posso geralmente olhar uma situação de diversas maneiras.	1	2	3	4	5	6	7
20. Às vezes eu me obrigo a fazer as coisas querendo ou	1	2	3	4	5	6	7

não.							
21. Minha vida tem sentido.	1	2	3	4	5	6	7
22. Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas.	1	2	3	4	5	6	7
23. Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída.	1	2	3	4	5	6	7
24. Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer.	1	2	3	4	5	6	7
25. Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim.	1	2	3	4	5	6	7

Data da aplicação:		Hora de Início:		Fim:
Nome		Arquivo	da	
Fictício:		Transcrição:		